

Verhoeven, Jef C. (1984) Gerechtigkeit und Chancengleichheit
im Schulwesen - Gerechtigkeitsauffassungen im Wandel
sozialer Rahmenbedingungen schulischer Erziehung.

GERECHTIGKEIT UND CHANCENGLEICHHEIT IM SCHULWESEN.
GERECHTIGKEITSAUFFASSUNGEN IM WANDEL SOZIALER
RAHMENBEDINGUNGEN SCHULISCHER ERZIEHUNG

In den westlichen Demokratien wird Gerechtigkeit und Chancengleichheit als selbstverständlich angesehen. Die politische und juristische Struktur dieser Länder soll dies garantieren. Es verlangt jedoch keine grössere Untersuchung um zu wissen, dass nicht jeder sich gerecht behandelt weiss (man denke nur an Streiks in der Industrie und im öffentlichen Dienst oder an Lobbys, die für die Rechte ihrer Mitglieder kämpfen, usw...) oder denkt dass er oder sie dieselben Chancen in dieser Gesellschaft bekommt (cfr. der Feminismus). Dieses alltägliche Wissen genügt allerdings nicht um in Erfahrung zu bringen, warum diese ethischen Grundsätze nicht befolgt werden. Nicht nur Ethiker, sondern auch Juristen, Wirtschaftswissenschaftler, Politologen, Psychologen, Soziologen u.a. haben sich schon die Frage gestellt, warum bestimmte moralische Regeln wohl und andere nicht befolgt werden.

Dieses wissenschaftliche Interesse für das Studium der Moral findet man auch in bestimmten Teilen der Erziehungssoziologie, die sich mit dem Studium der Anwendung der Grundsätze der Gerechtigkeit und der Chancengleichheit im Schulwesen beschäftigen. Es muss nicht betont werden, dass in den westlichen Demokratien diese moralischen Prinzipien ihren Ausdruck politisch in der Verwaltung der meisten Länder finden. Dies wird bestätigt durch immense Unterrichtsbudgete, die Schul- und Lehrpflicht bis 15 oder 18 Jahre, das Stipendiensystem für begabte aber unbemittelte Studenten, die Sorge um die Lehrkräfteerziehung, wodurch alle Schüler die Unterrichtsleiter so weit wie möglich empor geführt werden müssten, usw... Auch wenn diese Optionen heute nicht mehr zu grossen Diskussionen führen, so mussten diese Massnahmen doch alle erkämpft werden.

* Lezing gehouden op de Generalversammlung der Görres-Gesellschaft in Freiburg in U. (Schweiz) van 1 tot 5 oktober 1983. Sektion für Soziologie.

Es kann nicht verneint werden, dass auch heute bestimmte Wege zur Chancengleichheit noch immer schwere Spannungen im politischen Leben hervorrufen. Dies ist u.a. der Fall bei der Diskussion zur 'Gesamtschule' in Deutschland, zur 'comprehensive school' in England und zum erneuerten Mittelschulunterricht in Belgien. Die Tatsachen ergeben zur Genüge, dass die Massnahmen zur Gerechtigkeit und zur Chancengleichheit im Schulwesen in unserer Gesellschaft auf der Tagesordnung stehen. Die Frage ist vielmehr, ob diese Richtlinien realisiert werden können.

Auch wenn man damit einverstanden ist, dass man aus der soziologischen Feststellung dessen was ist, nicht ableiten kann was soll, so erscheint mir eine soziologische Untersuchung der ethischen Werte dennoch sinnvoll. Man kann auf jeden Fall die Bedingungen feststellen mit denen bestimmte moralische Richtlinien realisiert werden können. In der Erziehungssoziologie findet man dann auch einen grossen Teil, der die Bedingungen abtastet, unter denen Gerechtigkeit und Chancengleichheit realisiert werden können. Das Problem ist aber, dass viele Untersuchungen verschiedene Antworten geben. Dies macht es den Verantwortlichen nicht einfacher, aber andererseits werden diese unterschiedlichen Interpretationen begierig dazu verwendet eine bestimmte Amtsführung zu legitimieren.

Warum gibt es Unterschiede in den Untersuchungsergebnissen? Die Antwort auf diese Frage kann zum Teil in der Problemstellung der Forscher gesucht werden. Vereinfacht kann ihre Untersuchungsfrage wie folgt formuliert werden: warum wird Chancengleichheit im Unterrichtswesen nur in einem beschränkten Masse erreicht? 'Chancengleichheit im Schulwesen' ist jedoch ein vieldeutiger Begriff, nicht nur im alltäglichen Sprachgebrauch, sondern auch in wissenschaftlichen Berichten. Forscher drücken hiermit eine bestimmte moralische Ueberzeugung aus, die auf die Untersuchung einen sehr wichtigen Einfluss zu haben scheint. Die Indikatoren des Begriffes und die Resultate der Untersuchung werden hier von Spuren tragen.

Die Folge für die Forschungsergebnisse besteht darin, dass die wissenschaftliche Arbeit eine Antwort auf Annahmen ist, für die die notwendigen Ingredienzien in das Forschungsprojekt eingebaut werden und andere nicht berücksichtigt

werden. Resultat einer solchen Arbeitsweise ist, dass eine ursprünglich als wissenschaftlich begonnene Diskussion zu einer ideologischen Diskussion verschiedener Interpretationen eines selben Gerechtigkeitsbegriffes wird.

Eine soziologische Untersuchung zur Chancengleichheit im Schulwesen wird also nur auf eine sehr partielle Art und Weise eine Antwort geben auf die Frage unter welchen Bedingungen eine bestimmte ethische Auffassung in Taten umgesetzt werden soll. Die verschiedenen Analysen geben immerhin in einigen Punkten gegenübergestellte Schlussfolgerungen. Die Verantwortlichen - insofern sie hierauf zurückgreifen wollen - werden also ziemlich leicht die wissenschaftlichen Legitimation finden, für eine Amtsführung, die sie für richtig halten.

In dieser Arbeit soll versucht werden anzuzeigen, dass in der soziologischen (und in der psychologischen) Forschung die Bestimmung der Grundbedingungen für die Realisation eines ethischen Ideals, in diesem Falle Gerechtigkeit und Chancengleichheit, geschieht auf der Grundlage eines ethischen Ideals, welches der Forscher explizite oder implizite hantiert. Es wird nachgegangen inwieweit dies die Problemstellung des Forschers und demzufolge auch die Untersuchungsergebnisse beeinflusst. Kurz zusammengefasst werden die folgenden Fragen gestellt:

1. Welche Auffassungen über Gerechtigkeit und Chancengleichheit benutzen die Forscher?
2. Wie werden diese Auffassungen indiziert?
3. Welche erklärende Faktoren werden für Gerechtigkeit und Chancengleichheit angegeben?
4. Welche bildungspolitische Massnahmen werden vorgeschlagen und gibt es eine Verbindung zu den ethischen Prinzipien?

Um diese Fragen zu beantworten, werden wir auf einige markante Untersuchungen zurückgreifen. Da wir vermuten, dass die Problemstellung wichtige Folgen auf die Forschungsergebnisse hat, wird die Wahl der Untersuchungen auch bestimmt durch die ethischen Auffassungen der Autoren. Als Repräsentant des liberalen Lagers (manchmal konservativ genannt) benutzen wir vor allem das Werk von A.R. Jensen, aber auch das von H.J. Eysenck und R.J. Herrnstein. Eine egalitaristische Einstellung findet man bei J.S. Coleman und T. Husen, obschon sie sich in einigen Punkten unterscheiden. Eine

sozialistische Einstellung findet man in den Arbeiten C. Jencks, S. Bowles und H. Gintis, P. Bourdieu und C. Passeron. Diese Autoren werden hier als typische Vertreter dieser Auffassungen herangezogen. Es geht hier allerdings nicht darum - und dies könnte es in einem so beschränkten Beitrag auch gar nicht sein - aufzuzeigen inwieweit die Erklärung der Chancengleichheit im Unterrichtswesen in jedem dieser Modelle vorangeschritten ist (Bertram, 1981).

1. WAS IST CHANCENGLEICHHEIT IM UNTERRICHT ?

Es gehört zu den Grundsätzen einer wissenschaftlichen Untersuchung, dass das Studium eines bestimmten Phänomens eine adäquate Umschreibung benötigt. Dies ist ebenfalls der Fall beim Studium von moralischen Normen. Will man wissen ob eine gewisse moralische Norm realisiert ist und unter welchen Bedingungen dies geschah, dann muss man gut wissen, was man unter dieser Norm versteht.

Wenn man sich die Frage nach der Verwirklichung moralischer Werte stellt, dann drängt sich ein zweites Problem auf; nämlich ob die Umschreibung der moralischen Werte übereinstimmt mit dem was in der Gesellschaft lebt. Woher nimmt mit anderen Worten der Forscher seinen moralischen Massstab ? Hierfür sind verschiedene Quellen denkbar, zum Beispiel die Meinung der Umgebung, der Auftraggeber der Untersuchung, Schriften zur Ethik, ein persönliches Ideal der Forschers, usw. Abhängig von den Quellen besteht die Möglichkeit, dass das untersuchte Phänomen mit den moralischen Auffassungen der Population übereinstimmt oder nicht.

In den folgenden Seiten haben wir uns nicht so sehr mit der Frage beschäftigt woher die Auffassung der schulischen Chancengleichheit kommt. Es schien uns wichtiger zu wissen, was man unter schulischer Chancengleichheit in der Untersuchung verstand, und ob die untersuchten Begriffe dann auch an eine bestimmte vorherrschende moralische Ueberzeugung anschliessen. Darüberhinaus wurde diese Frage gestellt innerhalb der globalen Problemstellung einer jeden Untersuchung.

Welche Auffassungen findet man in der Literatur ? Wir unterscheiden drei Richtungen: 1) die konservative Auffassung, 2) die liberale Auffassung, 3) die egalitäre Auffassung die sich wiederum aufteilt in einen sozial orientierten Verbesserungsegalitarismus einerseits und in einen sozialistischen - manchmal marxistischen - Erlösungsegalitarismus andererseits (Husen, 1978: 41).

A. Die konservative Auffassung

Die konservative Einstellung zur schulischen Chancengleichheit nimmt ihren Ausgangspunkt bei der Auffassung, dass jeder Mensch mit unterschiedlichen Fähigkeiten geboren wird und dass er diese nach eigener Einsicht anwenden muss. Diese Fähigkeiten sind darüberhinaus unterschiedlich gestreut über die sozialen Klassen der Gesellschaft: die Handfertigkeit findet man eher bei der Arbeiterklasse; das abstrakte Denkvermögen und die Kreativität findet man demgegenüber eher bei den führenden Klassen. Die Auffassung besteht darin, dass jeder in eine bestimmte Klasse hineingeboren wird und dort auch meistens bleibt. Die, die über andere Kapazitäten verfügen, wie die, die für ihre Klasse typisch sind, können allerdings wohl ihre Klasse verlassen. Dies müssten sie jedoch aus eigener Kraft tun; ohne spezielles Zutun. Der wirtschaftlichen Entwicklung würde hierdurch gedient. Um diesen Prozess nicht zu verhindern ist jede Schule juristisch für jeden zugänglich.

Ausgehend von einem derartigen Denkschema entstand im vorigen Jahrhundert ein Unterrichtssystem, welches deutlich klassengebunden war. Die Volksschule war der Unterricht für die Unterschicht. Lesen, Rechnen, Schreiben und das Beibringen der Ehrfurcht vor der herrschenden Ordnung waren die Hauptziele. Das Bürgertum wurde in Gymnasien unterrichtet, die der einzige Weg zur Universität waren.

Diese Auffassung findet heute nur noch wenige Anhänger. Einige Aspekte, u.a. die wichtige Bedeutung der Erbllichkeit intellektueller Fähigkeiten; die Verbindung zwischen Intelligenz und sozialem Status und Rasse, findet man wohl noch bei Arthur Jensen und R.J. Herrnstein. Sie stehen eigentlich näher beim liberalen Modell.

Zwischen den zwei Weltkriegen wuchs mehr und mehr die Idee, dass es nicht gerecht sei, intellektuell Begabte aber finanziell Schwache Studenten ihrem Schicksal zu überlassen. In bestimmten politischen Gruppen und bei einigen Politikern gewinnt die Auffassung an Feld, dass die Gesellschaft zur Aufgabe hat, die materiellen Hindernisse für einen Uebergang zu gleich welchem Unterrichtsniveau aus der Welt zu schaffen. Dies ist die zweite Auffassung zur Chancengleichheit.

B. Die liberale Auffassung

Die Kernidee dieser liberalen Auffassung ist die folgende: alle Menschen werden mit einer bestimmten, mehr oder weniger konstanten Intelligenz geboren. Die Gesellschaft hat dafür zu sorgen, dass alle externen Hindernisse, seien sie wirtschaftlicher, sozialer oder geographischer Art, die einem Weiterstudium entgegenwirken könnten, ausgeschaltet werden. Jeder muss den sozialen Status erreichen können, den er aufgrund seiner Kapazitäten erreichen kann.

Die wirtschaftlichen Entwicklung verlangte hochgeschulte Arbeitskräfte und die veränderte Wirtschaftsstruktur benötigte immer mehr Führungspersonal auf verschiedenen Niveaus. Darüberhinaus war es so, dass die wirtschaftliche Expansion mehr Mittel zur Verfügung stellte, um eine langwierige Bildung der Bevölkerung zu ermöglichen. Die Ausbreitung der materiellen Chancengleichheit wurde nicht nur wirtschaftlich begründet, es wurde vielmehr als Forderung sozialer Gerechtigkeit angesehen, dass jedes Individuum den Unterricht folgen können müsste, durch den es den Status erreicht für den es die Fähigkeiten hat.

Die Regierungen der industrialisierten Länder ergriffen Massnahmen um diesen Demokratizierungsprozess durchzusetzen; u.a. Stipendion, geographische Aufteilung des Mittelschulunterrichts, grössere Zugänglichkeit der Universitäten, Beratung der Studenten bei der Studienwahl, usw... Alle diese Massnahmen versuchten die Intelligenz-fremden Hindernisse auszuschalten. Das Individuum musste seine Chance halt ergreifen; es lag in seiner Verantwortung. War das Individuum nicht bereit die Mittel zu benutzen, dann war das sein eigener Fehler.

Jensen ist ein Vertreter dieser liberalen Auffassung. Er findet es ungerecht, dass die Selektion der Schüler für die verschiedenen Unterrichtsrichtungen beeinflusst werden soll durch wesentlich irrelevante Kriterien für den Unterricht, wie zum Beispiel Hautfarbe, nationale und sozio-ökonomische Herkunft der Kinder, usw... Dies bedeutet sicher nicht, dass in der sozialen Wirklichkeit keine disproportionaler Verteilung der Schüler auf verschiedene Unterrichtsniveaus bestehen könnte. Dies ist zum Beispiel der Fall bei den verschiedenen Rassengruppen, Berufskategorien und sozio-ökonomischen Lagen. Hier wird das Problem der schulischen Chancenungleichheit deutlich. Worin liegt die Ursache dieser Chancenungleichheit? Jensen (1973: 30-31) widersetzt sich der These der 'environmentalists'. Diese behaupten nach ihm fälschlicherweise, dass die Ungleichheit der Schulresultate zwischen den verschiedenen sozialen Kategorien ein Beweis der Verschwörung der Mitglieder des Establishments gegen die Benachteiligten ist. Sie glauben vielmehr, dass die Gene, die für die Bildung des Menschen von Bedeutung sind, gleichermassen auf alle Klassen und soziale Kategorien verteilt sind. Dies bezweifelt Jensen. Dies ist für ihn ein Punkt der untersucht werden muss. Wie wir später noch sehen werden, glaubt er an die genetische Ungleichheit. Dies schliesst aber nicht aus, dass man sich um die moralischen Ideale der Gleichheit der Bürger vor dem Gesetz oder der schulischen Chancengleichheit bemühen soll.

Man kann jedem Kind ruhig dieselben Unterrichtschancen geben; es wird nicht viel helfen (Jensen, 1975: 60; Eysenck, 1975: 53). Auch wenn man allen Kindern die gleichen Chancen gibt, dann heisst das noch lange nicht, dass sie alle dieselben Resultate erreichen werden. Man achte nur auf die Kompensationsprogramme. Jensen findet nur selten günstige Resultate. Das Ideal der schulischen Chancengleichheit darf laut ihm auch nicht interpretiert werden im Sinne der Uniformität der Möglichkeiten, Unterrichtstechniken und Lernziele für alle Kinder. Angesichts der Tatsache, dass ein substantieller Teil der intellektuellen Fähigkeiten bei Kindern festliegt, verlangt die Gerechtigkeit eine grosse Diversität der Lernziele und der Didaktik. Ziel ist es, allen Kindern ihren Fähigkeiten zufolge zu helfen (Jensen, 1972: 203). Lernen ist ihm zufolge die Aufgabe des Individuums und nicht der Gruppe. Das Individuum ist grösstenteils vorbestimmt, angesichts der Tatsache, dass die intellektuellen Fähigkeiten

in grossem Masse genetisch festgelegt sind. Dies unterstützt die frühere konservative Ideologie.

Gegenüber dieser Auffassung kam es in den wissenschaftlichen und anderen Kreisen zu heftigen Reaktionen. Verwunderlich ist dies keinesfalls. In einer Gesellschaft, die der Bedeutung des sozialen Umwelts mehr und mehr Beachtung schenkt, konnte es kaum anders sein. Jensen (1972) und Herrnstein (1973) geben eine interessante und bewegte Beschreibung dieser Angriffe auf ihre Arbeiten. Gegen alle wissenschaftlichen, rassischen und erzieherischen Gruppen behaupten sie jedoch ihre Analyse. Ihre Theorie hatte einen Teil der Gesellschaft, der darin Angriff auf einen fundamentalen moralischen Wert sah, beleidigt. Dieser Tumult ist allerdings kein ausreichender Grund, um zu behaupten, dass in der Gesellschaft kein Platz mehr ist für diese konservativ-liberale Auffassung zur schulischen Chancengleichheit. Im Gegenteil. In vielen Ländern findet man noch immer die Unterrichtsstrukturen, in denen mehr Zeit und Geld an die Begabtesten an Stelle der am meisten Bedürftigen vergeben wird. Jensen, Herrnstein und Eysenck verteidigen also keine weltfremden moralischen Prinzipien.

C. Die egalitäre Auffassung

Dieser Erbllichkeitstheorie steht verschiedene Umgebungstheorien gegenüber. Diese geben nicht nur eine andere Erklärung des Phänomens der Demokratisierung des Unterrichts, aber für unser Problem ist es interessant zu bemerken, dass sie dem moralischen Begriff der schulischen Chancengleichheit einen anderen Inhalt geben. Anhand wissenschaftlicher Untersuchung war man sich bewusst geworden, dass unter Einfluss der gesellschaftlichen Struktur die verschiedenen schulpolitischen Massnahmen nicht die Wirkung hatten, die man sich erhofft hatte. Gibt man eine kostenlose Erziehung mit demselben Curriculum in derselben Schule, dann bleiben die Resultate unterschiedlich. Anders ausgedrückt: am Ende eines Schulungsprozesses wird zwischen den Schülern mit unterschiedlicher sozio-ökonomischer Herkunft ein grosser Unterschied der intellektuellen, technischen und attitudiellen Kapazitäten festgestellt. Man erhoffte sich von den Schulen eine Erhöhung der Gleichheit zwischen den Menschen einer Gesellschaft. Tatsächlich bewirkten sie nur Unterschiede in

der Gesellschaft. Die Schule als Hebebaum zur Chancengleichheit scheint eine Fehlkalkulation zu sein.

In bestimmten Kreisen wuchs langsam die Idee, dass die Demokratisierung des Unterrichts nicht nur das Wegnehmen von Hindernissen für das Individuum bedeutet, sondern das auch ein gleiches Resultat dieser Aktion angestrebt werden musste. Dies ist dann die dritte Auffassung zur Chancengleichheit im Schulwesen. Diese wird aus einer Art 'erlösendem Egalitarismus' heraus formuliert. Das Schulwesen, welches früher die Ungleichheit verfestigte, muss so reformiert werden, dass soziale Gleichheit auch wirklich am Ende des Unterrichtsprozesses sichtbar wird. In dieser Auffassung liegt die Ursache für das Gelingen oder Misslingen des Studenten nicht so sehr bei ihm als Individuum, sondern die Ursache hierfür muss in der Schulsituation gesucht werden; mit anderen Worten, das Gelingen oder Misslingen ist nicht nur das Resultat eines individuellen Verhaltens, sondern eines Gruppenverhaltens. Diese Auffassung hat zur Folge, dass Kinder in der Schule nicht auf eine identische Art und Weise behandelt werden sollen. Das heisst, dass die Schule zwischen den Kindern differenzieren muss, indem sie mit der ungleichen Startsituation Rechnung hält. Laut dieser Vorstellung müssen Kinder die gleichen Chancen bekommen, um ihre eigene, spezifische Begabung zu entfalten; ungeachtet der Tatsache, woraus diese besteht. Diese kann nur intellektuell sein, aber auch aus Handfertigkeiten oder der Fähigkeit zum Attitudenwechsel bestehen. Das Endresultat soll eine gleichmässig geformte Persönlichkeit sein. In diesem Kontext steht die kollektive soziale Mobilität dann auch zentraler als die individuelle Mobilität, die in der liberalen Auffassung das Resultat war. Es muss unterstrichen werden, dass die differenzielle Arbeitsweise mit den Schülern, die auch in der konservativen und liberalen Auffassung verteidigt wurde, aus einer völlig anderen Argumentation heraus kommt, wie wir hierunter sehen werden.

Diese egalitäre Auffassung wird jedoch nicht von allen Autoren auf dieselbe Art und Weise interpretiert. Einige gehen hierin bis zur äussersten Konsequenz einer klassenlosen Gesellschaft; andere wollen auch eine gerechtere Gesellschaft, glauben allerdings nicht an eine totale Gleichschaltung der Menschen.

Gemässigt egalitär ist die Auffassung von James S. Coleman und T. Husen. Es ist der Verdienst Coleman's, dass er das Problem der schulischen Chancengleichheit auf eine ungewohnte Art und Weise angeht. An der Stelle der Frage, ob schulische Chancengleichheit realisiert wird durch den Input in den Schulen, behauptet er, dass man darauf achten muss, ob schulische Chancengleichheit auch vom Output der Schulen abgelesen werden kann. In seinen Arbeiten untersucht er beide Aspekte. An der Input-Seite untersucht er drei Gesichtspunkte: 1) Spendiert die Gesellschaft in jeder Schule ebenviel pro Schüler für Schulgebäude, Bibliothek, Qualität der Lehrkräfte und gleichartiges ? 2) Findet man an allen Schulen dieselben Proportionen Kinder aus unterschiedlichen Rassen und sozio-ökonomischen Kategorien ? 3) Ist in allen Schulen ein bestimmtes Mass an bestimmten immateriellen Kategorien vorhanden, wie die Erwartungen der Lehrkräfte gegenüber den Schülern, die Moral der Lehrkräfte, das Mass an Interesse der Schüler am Studium und gleichartiges ? Auch wenn man auf alle die Fragen eine positive Antwort geben kann, dann ist die schulische Chancengleichheit noch nicht sicher.

Die Frage ist immer auch, ob die Schule gleiche Resultate für jeden bewirkt. Demzufolge müssen noch zwei Fragen gestellt werden: 4) Erreicht man am Ende einer Schulung dasselbe Resultat, angenommen man hat denselben individuellen Input ? 5) Erreicht man dasselbe Resultat, wenn man unterschiedliche individuelle Inputs hat ? Es ist deutlich, dass diese letzte Bedingung am schwierigsten zu realisieren ist (Coleman, 1968, 1972). Coleman brachte in die wissenschaftliche Forschung einen Gesichtspunkt ein, der bis dahin nicht genug studiert worden war. Er selbst war sehr skeptisch. Einige Jahre nach seiner Untersuchung verwirft er dieses Ideal. Schulische Chancengleichheit ist laut ihm ein irreführender Begriff. Dem Unterricht als Ziel an sich wird alle Beachtung geschenkt, während tatsächlich die Chancengleichheit in der Erwachsenenwelt gemeint ist. Demgegenüber steht die Tatsache, dass Gleichheit weder innerhalb der Schule, noch innerhalb der Gesellschaft erreicht werden kann. Man solle daher besser von einer 'Reduktion der Ungleichheit' sprechen, meint Coleman (1975).

Husen baut die Output-Idee Coleman's weiter aus. Der Unterricht muss gleiche Chancen für die Schüler durch eine ungleiche Behandlung verwirklichen. Man muss im Unterrichtswesen immer Rechnung tragen mit den sozio-kulturellen Unterschieden der Schüler. Die Schule soll die Schüler begleiten, indem sie sich an deren Eigenheit anpasst. Der Input muss also angepasst werden, um einen gleichartigen Output zu ergeben. Husen (1978: 41, 189; 1979: 85) glaubt allerdings nicht, dass die Schule das wieder gutmachen kann, was die Gesellschaft missbildet hat. Soziale und wirtschaftliche Reformen sieht er als notwendige Bedingung für Chancengleichheit an.

Derselben Meinung ist Jencks zugetan. Aber was Husen als 'radikale Auffassung' bezeichnet, wird durch Jencks (1972: 265) als sozialistische Auffassung betitelt. Ein kapitalistisches Land wie die USA benötigt mehr wirtschaftliche Gleichheit. Auch wenn ein bestimmtes finanzielles Motiv benötigt wird, so müssen die Einkommen doch mehr angeglichen werden. Auf diese Weise kann eine grössere Gleichheit zwischen den Menschen geschaffen werden. Auch stellt Jencks (1972: 11) fest, dass Schulung und kognitive Geschicklichkeit nicht soviel zu bedeuten haben für Status und Einkommen, so meint er doch, dass man nach einer grösseren Gleichheit in Schulung und kognitiver Geschicklichkeit streben muss. Es ist jedoch nicht vernünftig zu denken, dass dies einfach zu bewerkstelligen sei, aber nichtsdestoweniger ist es ein erstrebenswertes Ziel. Die Unterrichtschancen müssen angeglichen werden; indem man die Ausgaben für die Schulen angleicht; indem man die Möglichkeit gibt, die Schulfreunde zu wählen, die man gerne hat; indem man die Unterschiede in der sozialen Zusammenstellung der Schulen aufhebt, usw... Andere Ziele sind die Gleichheit des Berufsstatus und der durch den Beruf zu erlangenden Befriedigung. Für Jencks (1972: 75) bedeutet 'equal opportunity' nicht, dass jeder gleich behandelt wird, sondern, dass man denen hilft, die am meisten in Not sind. Hierfür wäre nach seiner Meinung eine mehr geplante - d.h. eine sozialistische - Vorgehensweise von Nöten.

S. Bowles und H. Gintis (1976: 15, 283-287) gehen in dieser sozialistischen Gerechtigkeitsauffassung noch weiter. Der Marxismus wird für sie der Ausgangspunkt für die Beurteilung, ob die Unterrichtsunterstützung gerecht ist. Gewöhn-

lich wird die schulische Chancengleichheit dargestellt als das Unabhängigmachen des Unterrichts eines Menschen von seiner Rasse, seinem Geschlecht und dem Status seiner Eltern. Die Partizipation an den verschiedenen Schulungsniveaus unterscheidet sich jedoch im Verhältnis zu diesen Variablen. Angesichts der Tatsache, dass Schulbildung das Einkommen und das Berufsniveau determiniert, wäre eine ungleiche Schulbildung auch verantwortlich für eine ungleiche wirtschaftliche Struktur. Gleicht man das Schulwesen an, dann würde es auch zu einer grösseren Gerechtigkeit in der Gesellschaft kommen. Dies ist für die Marxisten nur ein Mythos. Das Unterrichtswesen ist nur ein Teil der Gesellschaft, der dann alleine auch nicht viel verändern kann.

In diesem Sinne reproduziert der Unterricht die Klassenstruktur und legitimiert wirtschaftlich Ungleichheit. Bowles und Gintis (1976: 246-250) verwerfen deshalb Jencks' Leichtgläubigkeit. Nur die politische Aktion kann Gleichheit verwirklichen. Schulische Chancengleichheit kann hierzu nur beitragen und dies in dem Masse wie sie die Klassenverbundenheit der Arbeiter bewusst macht.

Ebenso ist es der Kerngedanke von Bourdieu und Passeron, dass der Unterricht die Ungleichheit zwischen den Klassen reproduziert. Um dies zu beweisen beobachten sie nicht ausschliesslich die sozialen Hintergründe der Schüler, sondern sie untersuchen die ganze soziale Struktur der Universitäten, wie die sich äussert in der Unterrichts- und Prüfungssituation, im Sprachgebrauch, usw... Ihre Definition der schulischen Chancengleichheit bleibt allerdings recht traditionell, sie besteht nämlich in der Chance, dass alle sozialen Subkategorien ebenviel Möglichkeiten haben sollten, um das Unterrichtsniveau zu erreichen, welches eine bestimmte Alterskategorie erreicht hat (Bourdieu und Passeron, 1970: 261). Sie sind sich jedoch sicher der Tatsache bewusst, dass die ungleiche Chance um an einer Universität zu studieren nicht die ganze Ungleichheit ist (Bourdieu und Passeron, 1970: 263).

D. Schlussfolgerung

Schlussfolgernd kann man feststellen, dass die wissenschaftliche Forschung ein Spiegel einer ethisch pluralis-

tischen Gesellschaft ist. In der Tat, in einer relativ kurzen Zeitspanne (1966-1976) wurden in den Untersuchungen mit sehr verschiedenen Problemstellungen hantiert. In einer Zeit schneller sozialer und technologischer Veränderungen gibt es keinen allgemein anerkannten Gerechtigkeitsbegriff. In jedem westlichen Land findet man Verteidiger einer eher liberalen, sozialen oder marxistischen Gerechtigkeitsauffassung und dieses Bild findet man auch wieder in der Problematik der Chancengleichheit.

Nicht nur, dass diese erziehungssoziologische Fragestellung an ein bestimmtes Ganzes moralischer Ueberzeugungen anschliesst sondern sie ist auch der Spiegel einer bestimmten, bestehenden Unterrichtsstruktur. Die Untersuchung kann auf diese Weise dazu verwendet werden, um eine bestehende Struktur oder ein zu realisierendes Ideal zu legitimieren. Die klassische dreiteilige Schulstruktur und die 'Streamings'-Praktiken sind der Ausdruck der konservativ-liberalen Auffassung. Die Gesamtschule ist ein deutlicher Schritt in die Richtung der egalitären Einstellung. Eine 'failing free education', Ideal des extremen Egalitarismus, findet man in einigen experimentellen Schulen, aber in keinem Land ist es das vorherrschende System.

Eine nächste Feststellung steht in Verbindung zur Disziplin des Forschers und der durch ihn benutzten moralischen Auffassungen. Die Psychologen Jensen, Herrnstein und Eysenck gebrauchen ein Gerechtigkeitsmodell, in dem jeder den Unterricht bekommen muss, der an seine individuellen intellektuellen Kapazitäten, die durch die Erbllichkeit grösstenteils festgelegt werden, angepasst ist. Der Sozialarbeit trauen sie wenig zu. Die Soziologen Coleman, Jencks, Husen, Bourdieu, Passeron und die Wirtschaftswissenschaftler Bowles und Gintis bestimmen die Gerechtigkeit des Schulwesens anhand des Outputs dieses Systems. Hierbei halten sie Rechnung mit der Verschiedenheit der sozialen Umgebung der Kinder. Coleman hält dies freilich für eine Illusion. Demgegenüber denken die anderen, dass diese Gerechtigkeit nur dann verwirklicht werden kann, wenn eine globale soziale Politik geführt wird. Der Unterricht allein kann die Gesellschaft nicht gerechter machen.

Schulische Chancengleichheit wird also sehr verschiedenen interpretiert. Sie variiert von konservativ-liberal

hinzu egalitär, ausgedrückt in einer eher gemässigten sozialen Einstellung und einer extrem-marxistischen Auffassung. Wie werden diese moralischen Werte indiziert ?

2. WIE WIRD CHANCEN(UN)GLEICHHEIT INDIZIERT ?

In der Art und Weise der Indizierung findet man zwei grosse Trends vor. Dies steht selbstverständlich in Verbindung zu den verschiedenen Auffassungen über Chancengleichheit und der Tatsache, ob man diese nur im Unterricht sucht oder auch in der restlichen Gesellschaft. Es kann eine Linie gezogen werden zwischen der Liberalen und der egalitären Auffassung; aber innerhalb dieser letzteren gibt es noch einige merkwürdige Unterschiede.

Die Forscher, die einer liberalen Auffassung zugetan sind, schenken den sozialen Folgen des Unterrichtsprozesses relativ wenig Beachtung. In ihren Augen ist die Gesellschaft immer eine sehr unveränderliche Einheit, in der der Stärkste die Autorität behält. Sie fragen sich dann auch eher, wodurch diese Kontinuität bestimmt wird. Die Lösung meinen sie in der grossen Kraft der Vererblichkeit der Kapazitäten zu finden. Ihr Interesse gilt dann auch dem Studium der Vererbung und in welchem Masse dies die alte Struktur instandhält.

Die Egalitären andererseits glauben wohl an die Unbeständigkeit der Gesellschaft. Chancengleichheit ist etwas, dass auf die eine oder andere Weise teilweise oder total realisiert werden kann. Sie suchen dann auch systematisch nach den verschiedenen Formen, in denen Chancen(un)gleichheit äussert und nach den Ursachen dieses Phänomens. Hierbei beachten sie kaum die Erbllichkeit, wie Coleman, Bourdieu und Passeron, oder sie relativieren die Bedeutung der Erbllichkeit, wie Husen, Jencks, Bowles und Gintis. Vor allem zwei Punkte der Chancen(un)gleichheit werden von ihnen besonders untersucht, nämlich die Inputseite wie auch die Outputseite. Die Indizierung dieser zwei Gesichtspunkte ist sehr unterschiedlich, da sie von der Arbeitsweise der Forscher abhängt. Husen und Jencks berufen sich grösstenteils auf sekundäres Untersuchungsmaterial und sie schenken der Indizierung weniger Beachtung. Coleman, Bourdieu und Passeron und teilweise

auch Bowles und Gintis sammeln ursprüngliches Datenmaterial und sie formulieren die Indizierung ausführlicher. Die Indikatoren der Inputseite der Chancen(un)gleichheit werden sehr unterschiedlich ausgearbeitet. Wo Coleman, Husen und Jencks hauptsächlich mit systematisch eingesammelten Indikatoren in Interviews arbeiten, benutzen die marxistisch inspirierten Forscher globale Strukturanalysen der Familie, der Klasse und der Schule. Die Outputseite wird auch unterschiedlich ausgearbeitet. Coleman beschränkt die Indizierung auf den Output am Ende des Mittelschulunterrichts, und Bourdieu und Passeron auf die Position der Universitätsstudenten. Husen, Jencks, Bowles und Gintis untersuchen die Chancenungleichheit bis in die Berufs- und Einkommensverteilung. Ein sehr wichtiges Element in der egalitären Einstellung.

Aus welchen Faktoren werden diese Indizien nun konkret zusammengestellt ? Jensen beachtet nicht so sehr die Indikatoren der schulischen Chancengleichheit. Dies ist bei seiner Problemstellung verständlich. Er will zeigen, dass nicht jeder die gleichen Studien durchführen kann, da die Intelligenz sehr unterschiedlich über die ganze Bevölkerung verteilt ist. Er fragt sich, wodurch diese Intelligenz und Unterrichtsbarkeit bestimmt wird (Jensen, 1973: 28) und er kommt zu der Schlussfolgerung, dass die unterschiedliche Intelligenz durch Vererbung erklärt werden kann. Vererbung kommt in allen Klassen und Rassen zur Geltung. Wenn die Intelligenz unterschiedlich auf die Klassen und Rassen verteilt ist, dann ist es selbstverständlich, dass die Vererbung dafür sorgt, dass die Intelligenz auf diese Kategorien (Jensen, 1973: 355-359) verteilt bleibt. Chancenungleichheit ist ein natürlicher Fortsatz dieses Prozesses. In diesem Zusammenhang wird Chancenungleichheit u.a. indiziert durch die Aufteilung des I.Q. und der Erziehbarkeit auf die sozio-ökonomischen Schichten und Rassen.

Coleman (1968: 40) hat, wie er selber schreibt, die fünf Definitionen der schulischen Chancenungleichheit nicht systematisch operationalisiert. Er hat der ersten, zweiten, vierten und fünften Umschreibung mehr Beachtung geschenkt. Kurz zusammengefasst hat er die Inputseite auf die folgende Art und Weise ausgearbeitet (Jencks, 1972b: 71-81):

1. geographische Lage der Schule und ihre städtische oder ländliche Lage
2. Ausgaben pro Schule

3. vorschulische Erfahrung der Kinder
4. Dauer eines Schuljahres und gleichartiges
5. materielle Ausrüstung der Schulen
6. Zugang zu Büchern der Bibliothek
7. Curriculumstruktur pro Schule
8. Anzahl und Art der Lehrkräfte
9. Kennzeichen des Schulleiters
10. Art und Weise der Selektion der Lehrkräfte
11. Training der Lehrkräfte
12. professionelles Standing der Lehrkräfte
13. Moral der Lehrkräfte

Alle diese Masstäbe werden noch einmal drei bis zweiundzwanzigmal unterteilt.

An der Outputseite benutzt er fünf Tests: einen verbalen Fähigkeitstest, einen nicht-verbalen Fähigkeitstest, einen Lesetest, einen Mathematiktest, einen Test zum Allgemeinwissen. Die Chancenungleichheit drückt sich bei diesen Messeinheiten beim Abweichen vom Durchschnitt aller Schüler aus. Ausserdem wird die Ungleichheit nach demselben Prinzip noch für eine Anzahl Subkategorien wie unterschiedliche soziale Klassen, Rassen, Regionen, usw. untersucht.

Husen (1978: 17-18, 43) arbeitet auf eine gleichartige Art und Weise; er wird allerdings durch die Tatsache eingeschränkt, dass er nur sekundäres Material benutzt. Er sucht auch nach dem Mass der Teilnahme am Unterricht und die Verschiedenheiten hierin unterscheiden sich je nach Gegend, sozio-ökonomischer Schicht und Individuen. Er vervollständigt die Output-Indizien mit drei weiteren Messeinheiten: den Durchflussindex, den Retentivitätsindex und den Verzögerungskoeffizienten. Darüberhinaus begrenzt er den Output nicht auf den Unterricht, sondern auch auf die Chancenungleichheit um einen gewissen Berufsstatus oder ein erwünschtes Einkommen zu erreichen. An der Inputseite plziert er fünf mögliche Indizien:

1. materielle Variablen der Familie, wie finanzielle Mittel, Kosten des Unterrichts, Transport, usw.
2. materielle Mittel der Schule, wie die Ausrüstung, Bibliothek, Praktikumlöke, usw.
3. psychologische Aspekte der Familie: elterliche Aspirationen für die Ausbildung der Kinder, die Haltung der Eltern zum Studieren, Förderung der Selbständigkeit und der Sprachgeschicklichkeit, usw.

4. psychologische Aspekte der Schule, wie die Haltung der Lehrkräfte gegenüber bestimmten Schülerkategorien, gegenüber Leistung und Motivation.
5. pädagogische Faktoren, wie zum Beispiel die Zeit, die bestimmten Fächern zugedacht wird, usw.

Vor allem der letzte Indikator ist eine wichtige Bereicherung der Inputseite, da das ganze pädagogische Geschehen in der Präsentation von mehr Chancengleichheit aufgenommen wird.

An der Outputseite der schulischen Chancen(un)gleichheit gibt es zwei wichtige Probleme, denen Husen viel Beachtung geschenkt hat. Das erste bezieht sich auf den Begriff 'Befähigung für ein bestimmtes Unterrichtsniveau' und das zweite auf 'die soziale Klasse, den sozio-ökonomischen Status' und dergleichen.

Der radikale Egalitarismus Husen's zwingt ihn das Problem der Befähigung deutlich zu formulieren. Um die Chancenungleichheit zu bestimmen muss man auch die Anzahl Einschreibungen in ein bestimmtes Unterrichtsniveau vergleichen mit der Anzahl der Schüler die zu diesem Unterrichtsniveau befähigt wären. In der Untersuchung wird dies manchmal als 'Talentreserve' bezeichnet. Mit Halsey findet Husen (1978: 85, 123-124), dass dies ein irreführender Begriff ist. Dieser Begriff suggeriert nämlich, dass Talente stark genetisch bestimmt werden und nicht zur Entwicklung befähigt wären. Vielmehr wächst ein Talent im Laufe der Jahre. Darüberhinaus trägt man viel zu schnell nur mit einem Talent Rechnung: der Schulbefähigung. Tatsächlich muss auch mit literarischen Fähigkeiten, Handfertigkeiten und dergleichen Rechnung getragen werden.

Das zweite Problem ist noch von grösserer Wichtigkeit für das Studium der Chancengleichheit. Die Begriffe soziale Klassen, sozio-ökonomischer Status und dergleichen sind sehr unterschiedlich besetzt (Husen, 1978: 18-22). Für eine vergleichende Analyse stellt dies ein beinahe unlösbares Problem dar. Ein Urteil über die Realisation eines moralischen Phänomens wie die schulische Chancengleichheit muss diese unterschiedliche Interpretationen mit einkalkulieren.

Von einer sozialistischen Ueberzeugung ausgehend beschreibt Jencks in seinem Buch den Output ausführlicher als den Input. Für den Input benutzt er die Angaben, die im Colemanrapport angegeben werden. Für den Output beruft er sich auf die Arbeit von Coleman, Projekt Talent, O.D. Duncan und viele andere. Ungleichheit wird sehr allgemein in statistischen Termina determiniert (Jencks, 1972a: 42), nämlich in Standardabweichungen und Variationskoeffizienten. Als allgemeine Regel wird angenommen, dass ein hoher Variationskoeffizient eine grosse Ungleichheit angibt und ein niedriger das Gegenteil. Dieses Prinzip wurde auf verschiedene Resultate aus dem Schulwesen angewendet; wie zum Beispiel auf die kognitiven Fähigkeiten die in den fünf Testen des Colemanrapports (Jencks, 1972a: 54) zum Ausdruck kommen. Hierauf wird die Analyse allerdings nicht beschränkt. Ungleichheit wird auch indiziert für das schon erreichte Unterrichtsniveau, den erworbenen Berufstatus (Duncan scale) und das Einkommen. Es geht Jencks nicht nur um schulische Chancengleichheit sondern vielmehr um gesellschaftliche Chancengleichheit.

Die beiden marxistischen Studien unterscheiden sich beträchtlich was den Output angeht, beim Input sind jedoch Berührungspunkte festzustellen. Neben einer Anzahl von Faktoren, die auch Jencks an die Inputseite aufnahm, beobachten Bowles und Gintis (1976: 131-147) die Klassenstruktur befestigende Wirkung der Schule und der Familie. Sie untersuchen hier in erster Linie die Kennzeichen, die eine Klassengesellschaft möglich machen. Darüberhinaus schenken sie dem Output besonders grosse Beachtung und sie beobachten die Einkommensungleichheit und die daran verbundene wirtschaftliche Chancengleichheit (Bowles und Gintis, 1976: 88). Einkommensungleichheit besteht aus drei Faktoren: Ungleichheit des Arbeitseinkommens, Eigentumseinkommen und Kapitalgewinn, und Ungleichheit die aus der Zusammenarbeit dieser drei Faktoren entsteht (Bowles und Gintis, 1976: 90). Für die anderen Begriffe greift man besser auf die anderen Egalitaristen zurück.

Bourdieu und Passeron (1970: 261) präsentieren an der Outputseite eine sehr enge Auffassung, obschon sie im allgemeinen sehr stark die gesellschaftsreproduzierende Arbeit des Schulwesens unterstreichen. Chancengleichheit wird vornehmlich beim Uebergang zur Universität beobachtet. Das Ideal

der Chancengleichheit wird so dargestellt, dass die Chancen einer Subkategorie (Kinder aus Familien von verschiedenen Berufskategorien, Jungen und Mädchen) völlig übereinstimmen sollten mit der durchschnittlichen Chance, die eine bestimmte Alterskategorie hat, um ein bestimmtes Unterrichtsniveau zu erreichen. Diese Ziffern müssen nicht nur in einem bestimmten Jahr beobachtet werden, sondern auch im Zeitverlauf und in Relation zu jeder Studienrichtung der Universität. Der Zeitverlauf ist wichtig, weil das Aspirationsniveau der Studenten in Funktion zu grösser werdenden Chancen verändern kann. Und die Studienrichtung ist wichtig, da bestimmte Fakultäten eine weniger grosse Anziehungskraft auf bestimmte soziale Kategorien ausüben können. An der Inputseite untersuchen sie vor allem die ungleichen Chancen die an der Universität geboten werden auf dem Gebiet eines günstigen kulturellen Klimas für die höheren Klassen. Ihre Analyse ist eine Strukturanalyse des Unterrichtssystems, in der Sprache und soziale Relationen an der Universität phänomenologisch beschrieben werden. Es muss bemerkt werden, dass Bourdieu (1973: 71-112) diese Inputseite in einem späteren Kapitel auch daraufhin untersucht, was die Beteiligung der Familien an einem sicheren 'kulturellen Kapital' (Theaterbesuch, Lektüre, usw.) angeht; ein Phänomen, das Coleman auch schon in seine Analyse aufnahm.

3. WIE WIRD CHANCENGLEICHHEIT BEGRÜNDET ?

Diese Chancengleichheit wird ausgehend von zwei Prinzipien erklärt. Die erste Gruppe schenkt dem Einfluss der Erbllichkeit all seine Beachtung. Milieufaktoren werden untersucht, haben aber eine geringe Bedeutung. Genetische Elemente sind die wichtigsten Determinanten der Chancengleichheit. Dies ist der Standpunkt von Jensen, Eysenck und Herrnstein.

Die zweite Gruppe, die Egalitaristen, sucht die Ursache der Chancengleichheit hauptsächlich beim Milieu. Sie verwerfen die Vererbbarkeitstheorie. Dies ist u.a. der Fall bei Husen (1978: 69) und Bowles und Gintis (1976: 117), die sich bei ihrem Standpunkt auf die Kritik von L. Kamin und von Jencks auf Jensens' Untersuchung stützen. Das soziale Milieu

hat laut ihnen eine wesentlich grössere Bedeutung für das menschliche Handeln als die Erbllichkeit. Chancengleichheit ist also nicht so sehr ein Resultat der Erbllichkeit sondern vielmehr der sozialen Beeinflussung.

In dieser zweiten Gruppe kann man zwei Varianten feststellen. Eine erste Variante sucht die Erklärung für schulische und wirtschaftliche Chancengleichheit bei den sozialen Hintergründen. Dies ist der Fall bei Coleman, Husen und Jencks. Die zweite Richtung unterstreicht die Tatsache, dass die Schule die Kennzeichen des wirtschaftlichen Lebens trägt und auf diese Weise die wirtschaftliche Struktur fortsetzt. Dies ist der Standpunkt von Bowles und Gintis und von Bourdieu und Passeron. Welches sind die wichtigsten Erfahrungen dieser beiden Modelle?

Jensen beruft sich auf die Forschungen von Dritten; hauptsächlich die von Cyril Burt. Ausgehend von einer vergleichenden Untersuchung zur I.Q.-Verteilung bei Kindern untereinander und einer Studie zur Relation zwischen dem I.Q. der Kinder und dem ihrer Eltern und Familienmitglieder schliesst Jensen (1972: 126) auf die grosse Bedeutung der Vererbung für die Intelligenz. Von grosser Wichtigkeit hierfür ist die Untersuchung von eineiigen Zwillingen, die in derselben oder einer unterschiedlichen Familie grossgezogen worden sind. Wenn sie zusammen erzogen worden sind, dann beträgt die Korrelation zwischen ihrem I.Q. + .87; werden sie in verschiedenen Familien erzogen, dann beträgt die Korrelation +.75. Mit anderen Worten, die soziale Umgebung hat keinen grossen Einfluss auf den Unterschied des I.Q. Erbllichkeit ist also der stärkste Determinant. 80 % der Variation der I.Q.-Ziffern einer Population kann durch Vererbung erklärt werden und nur 20 % durch Unterschiede im Milieu. Laut Jensen (1972: 142) muss man den Begriff Milieu ausserdem sehr weit auslegen. Es handelt sich hier nicht nur um soziologische Faktoren, sondern auch um die physische und biologische Umgebung. Nacheinander untersucht er hierbei die Bedeutung der pränatalen Umgebung, der abdominalen Dekompression, der Vorzeitigen, der Ernährung und der Geburts-Reihenfolge (Jensen, 1972: 142-152).

Obschon es einen Unterschied im I.Q. von sozio-ökonomischen Kategorien gibt, darf man laut Jensen (1972: 153-154) hieraus nicht folgern, dass die sozio-ökonomischen Kategorien

die I.Q.-Unterschiede verursachen. Identische Zwillinge, die in einem unterschiedlichen sozialen Milieu erzogen werden, haben nämlich eine höhere Korrelation ihrer I.Q.'s, als Kinder, die zusammen erzogen worden sind, aber nicht aus derselben Familie stammen. Vererbung bestimmt also in grossem Masse die Ungleichheit im I.Q. zwischen den Menschen. Diesen Standpunkt verteidigt Jensen (1972: 162; 1973: 359) auch bei den Unterschieden zwischen den Rassen. Auch wenn Erziehungspraktiken sicher einen bestimmten Einfluss haben, so glaubt Jensen doch nicht, dass die I.Q.-Unterschiede zwischen Schwarz und Weiss die Folge sind von Umgebungsvariablen, Kulturgebundenheit der Tests, Sprachdeprivation, geringer Motivation oder prä- und perinatalen Problemen. Es ist klar, dass dies wichtige Konsequenzen für die Politik haben wird. Aber hierüber später.

Coleman, ein gemässigter Egalitarist, sucht die Erklärung für die schulische Chancengleichheit in einer völlig anderen Richtung. Zuerst muss bemerkt werden, dass die Input-Ungleichheit zwischen Schwarz und Weiss, und zwischen Arm und Reich deutlich angezeigt wird. Schwarze und Arme - und dies geht häufig parallel - verfügen über weniger gut ausgerüstete Schulen als die Weissen und gut gestellten Kinder. Auch an der Output-Seite bestehen Ungleichheiten: 1) Minoritäten erzielen in den Tests schlechtere Resultate als Weisse, 2) sozio-ökonomische Unterschichten erzielen schlechtere Resultate in verbalen Testen als höhere Schichten (Mosteller und Moynihan, 1972: 11, 14, 22). Dieser Rückstand der benachteiligten Kategorien nimmt darüberhinaus in dem Masse zu wie sie sich dem Ende des Mittelschulsunterrichts nähern.

Coleman (1971: 108) behandelt die Angaben der verbalen Fähigkeitstests weiter, um zu untersuchen, wodurch die schulische Ungleichheit bewirkt wird. Verbale Befähigung wird nämlich einen vorrangigen Wert haben bei einer ganzen Reihe von anderen Kapazitäten der Kinder. Ein erste Feststellung die man macht ist, dass die Unterschiede der schulischen Ausrüstung und Curricula keine ausreichende Erklärung für die Variation der verbalen Fähigkeiten der Kinder sind. An zweiter Stelle wird festgestellt, dass etwas mehr Einfluss von den Merkmalen der Lehrkräfte ausgeht. Haben die Lehrer eine hohe verbale Befähigung, dann werden auch die Kinder auf diesem Gebiet bessere Resultate erbringen. Und schlussend-

lich ist es klar, dass ein grosser Einfluss auf die Resultate der untersuchten Schüler von den sozialen Merkmalen der Mitschüler ausging. Es ist interessant festzustellen, dass der Einfluss der rassischen Zusammenstellung der Klasse grösser ist als die der Schule. Coleman (1971: 108-111) schliesst hieraus, dass die schulische Ungleichheit ein Produkt der Ungleichheit zwischen den Familien und der direkten Umgebung der Kinder ist. Die Schulen können wenig an dieser Ungleichheit verändern.

Für Husen sind diese Feststellungen Coleman's ein Ausgangspunkt. Er sucht mit Hilfe von Untersuchungen Dritter nach anderen Determinanten. Er verwirft die These von Jensen und übernimmt von Jencks den Standpunkt, dass die Variation beim I.Q. einer Population nur zu 45 % durch Vererbung erklärt werden kann, zu 35 % durch das Milieu und zu 20 % durch die Wechselwirkung zwischen Milieu und Erbllichkeit (Husen, 1978: 68, 79). Er meint dann auch, dass man die Forschungsprinzipien umdrehen muss. Zuerst muss man versuchen, die schulische Chancengleichheit auf dem Weg der sozialen Umgebung zu erklären. Was nicht durch das Milieu erklärt werden kann, kann dann der Erbllichkeit zugeschrieben werden. Der I.Q. ist bildsam und demzufolge gibt es laut Husen eine Talentreserve (1978: 123). Eine Anzahl struktureller Faktoren verhindern es allerdings, dass dies sichtbar wird.

Die Struktur und die Selektivität des Unterrichts behindern die schulische Chancengleichheit. Im Unterrichtswesen wird selektiert für den allgemein bildenden und den technischen Unterricht; Schüler werden abgestossen und müssen sitzenbleiben; manchmal werden sie mitgeschleppt, aber daraus folgt eine sichere Voreingenommenheit ihnen gegenüber; und schlussendlich benutzt man Lehrpläne, die das Lernen behindern. Die Arbeitsweise dieser Faktoren wird durch verschiedene Faktoren bestimmt. Die Struktur des Unterrichts - Gesamtschule oder nicht - behindert oder fördert das Sitzenbleiben. Soziale Unterschichten haben mehr Chancen sitzenzubleiben als durchzukommen. Darüberhinaus stellt Husen fest, dass bestimmte Unterrichtsprogramme, Lehrpläne und Gruppendifferenzierungen nachteilige Folgen haben für die schulische Chancengleichheit bestimmter sozialer Kategorien.

Die am meisten benachteiligte Kategorie ist die der Handarbeiterkinder. Hierfür findet man verschiedene Erklä-

rungen. Ein erster Grund wäre, dass man hier mehr auf direkte Bedürfnisbefriedigung ausgerichtet ist; etwas, was langwieriger Unterricht nicht vermittelt. Das Erziehungsklima dieser Familien ist ungünstig: ihre Sprache unterscheidet sich von jener der Schule; ihre Eltern sind weniger gut über die Schule informiert; und es besteht ein grosser sozialer Abstand zwischen Schule und Familie.

Bei verschiedenen Autoren findet Husen (1978: 166-176) eine Bestätigung von Colemans Wahrnehmung, dass materielle Faktoren nicht so wichtig sind wie psychologische Faktoren. Eine stark stimulierende Kraft geht auf jeden Fall von den Ermutigungen und der Sorge der Eltern aus. Wichtig ist auch die Einstellung des Schülers zu sich selbst und zur Zukunft (Husen, 1978: 183).

Trotz der vielen bestätigenden Studien glaubt Husen (1978: 162) allerdings nicht, dass man schon eine kausale Analyse geben kann. Alle die Wahrnehmungen sind für ihn jedoch eine ausreichende Bedingung um zu behaupten, dass Gerechtigkeit nicht durch die Schule zu bewirken sei, sondern durch eine bestimmte Sozialpolitik.

Dies ist auch die Auffassung von Jencks und seinen Mitarbeitern. Er verlässt die Vererbbarkeitstheorie (Jencks, 1972: 66). Es ist allerdings deutlich für ihn, dass die Ungleichheit in I.Q.-Punkten nur von 33 % bis 50 % (und nicht 80 %) abnehmen würde, wenn jedermanns Gene angleichen würde. Obschon die genetische Einwirkung trotz allem noch sehr bedeutend ist, gibt es zahlreiche andere einflussreiche Faktoren. Jencks (1972: 109) berechnet dann weiter, dass die Ungleichheit der Testresultate mit 25 % bis 40 % abnehmen würde, wenn man die Umgebung für jeden gleich machen würde. Das Angleichen der Ausgaben und der Mittel der Schulen würde den I.Q. absolut nicht verändern. Die Gleichschaltung der Primarschule und der Mittelschule würde die Verschiedenheit der Testresultate mit jeweils 3 % und 1 % verändern. Gäbe man jedem ebenviel Unterricht, dann würde die Ungleichheit des I.Q. der Erwachsenen mit 5 % bis 15 % abnehmen. Brächte man jeden auf den gleichen ökonomischen Status, dann würde der Unterschied in den Testresultaten mit 6 % abnehmen. Verbannt man schlussendlich die rassische und die sozio-ökonomische Segregation aus den Schulen, dann würde der Unterschied in den Testresultaten mit 10 % abnehmen.

Neben dem Unterschied beim I.Q., unterscheidet Jencks die Ungleichheit bei bestimmten Diplommiveaus (abgeschlossenes Schulprogramm). Ob jemand ein bestimmtes Diplom erreichen kann, wird in erster Linie durch den Familienhintergrund bestimmt und weniger durch die kognitive Befähigung (Jencks, 1972: 158-159). Der Familienhintergrund wird andererseits teilweise durch wirtschaftlichen Unterschiede bestimmt und andererseits durch schwer fassbare nicht-wirtschaftlichen Unterschiede. Der genaue Einfluss der kognitiven Befähigung ist auch schwierig anzugeben. Dieser Faktor kann immer ein Resultat von nicht-kognitiven Unterschieden zwischen den Familien sein. Von den Schulen geht nur ein geringer Einfluss aus: qualitative Unterschiede zwischen Mittelschulen haben beinahe keinen Einfluss auf den Abschluss eines Studiums. Der einzige Faktor, der hier von Bedeutung ist, ist das Curriculum.

Ein dritte Form der Ungleichheit findet man beim Berufsstatus der Erwachsenen. Der meiste Einfluss auf dieses Phänomen geht von der schulischen Bildung aus. Familienhintergrund und kognitive Befähigung sind indirekt von einiger Bedeutung, da beide Faktoren die Schulung und auf diese Weise den Berufsstatus beeinflussen (Jencks, 1972: 191). Schulen erfüllen in diesem Zusammenhang die Aufgabe der Selektion und der Produktion von Zertifikaten. Schulen legitimieren folglich die Ungleichheit, sie produzieren sie nicht (Jencks, 1972: 135). Zusammenfassend kann man behaupten, dass die drei Faktoren (Familienhintergrund, Testresultate und Diplom) nur die Hälfte der Statusunterschiede erklären. Diese Unterschiede müssen also zu einem guten Teil von irgendwo anders herkommen, z.Bsp. von der mentalen Gesundheit und dem Glück.

Ausgehend von seiner sozialistischen Einstellung ist Jencks (1972: 226) ausserordentlich stark an den Einkommensunterschieden interessiert. Dieses Phänomen wird beinahe nicht durch Familienhintergrund, kognitive Befähigung, Diplom und Berufsstatus determiniert. Jencks drückt dies wie folgt aus: nimmt man Männer, die für die oben genannten vier Punkte identisch sind, dann bewirkt dies nur 12 % bis 15 % weniger Ungleichheit als bei zufällig gewählten Individuen. Einkommensunterschiede erklären sich vielleicht aus einer besonderen Vorliebe für Geld, aussergewöhnlichen (künstlerischen, wissenschaftlichen) Kapazitäten oder Glück.

Die marxistische Interpretation der sozialen Ungleichheit von Bowles und Gintis (1978: 10-14) nimmt ihren Ausgangspunkt bei einer globalen Untersuchung der kapitalistischen Oekonomie. In diesem Wirtschaftssystem sucht der Arbeitgeber den Gewinn, wozu er die Arbeiter benötigt, da diese den Mehrwert produzieren. Diese kapitalistische Produktion ist nicht nur ein technologischer Prozess, sondern auch ein sozialer Prozess. Angesichts der Tatsache, dass die Interessen der Beteiligten entgegengesetzt sind, ist der Konflikt fortwährend vorhanden. Die Schulen bilden die Arbeiter für diesen Prozess und sie bringen einen bestimmten Entpolitisierungsprozess bei der Arbeiterklasse zustande. In diesem Modell wird die ökonomische Ungleichheit durch Marktrelationen determiniert, aber auch durch Eigentumsverteilung und Machtbeziehungen. Die Wurzeln dieser Ungleichheit liegen in der Klassenstruktur der USA und im System der rassischen und sexuellen Machtbeziehungen. Diese Klassenunterschiede findet man auch auf dem Gebiet der Schulung zurück. Die soziale Klasse bestimmt stark die Anzahl der Jahre, während denen jemand die Schule besuchen kann, auch wenn diese Person denselben I.Q. hat wie sein länger geschulter Kollege (Bowles und Gintis, 1976: 31). Auch zwischen den Rassen bestehen Unterschiede.

Man glaubte nun, dass der steigende Schulungsgrad der Bevölkerung auch die Einkommensunterschiede reduzieren würde. Dies geschah allerdings nicht. Zwar hat das Schulungsniveau einen Einfluss auf den wirtschaftlichen Erfolg, aber die intellektuellen Fähigkeiten, die in der Schule gebildet werden, sind keine grosse Hilfe, um die Tatsache zu erklären, dass jemand wirtschaftlich erfolgreich ist (Bowles und Gintis, 1976: 110, 113). Ein weitere, bedeutsame Feststellung ist die, dass der sozio-ökonomische Status der Kinder stark an den der Eltern gebunden ist. Dies wird trotz allem durch Mechanismen bestimmt, die von Erblichkeit und erreichten Diplomen unabhängig sind. Auch wenn das Schulsystem einen höheren I.Q. belohnt, so scheint es doch, dass die zwischen den Generationen bestehende Mobilität über nicht-kognitive Mechanismen arbeitet. Ausserdem hat der I.Q. anscheinend recht wenig Einfluss auf wirtschaftlichen Erfolg.

Von Bedeutung ist jedoch die Erfahrung der Eltern am Arbeitsplatz. Sie reproduzieren diese Arbeitsbeziehungen in ihrer Familie und so bereiten sie die Kinder auf die Arbeits-

situation vor (Bowles und Gintis, 1976: 141-142). Dieser Faktor ist so einflussreich, dass man behaupten kann, dass der sozio-ökonomische Status der Eltern für das Einkommen der Kinder bestimmend bleibt, auch wenn diese Kinder genau solange zur Schule gegangen sind und ungefähr denselben I.Q. haben. Die Familie reproduziert so die Einkommensunterschiede.

Laut Bowles und Gintis sind die, die glaubten, dass die Schule etwas an den Einkommensunterschieden verändern würden, nicht bestätigt worden. Die Schulen integrieren die Jugendlichen in die Industrie und sie legitimieren die Ungleichheit. Tatsächlich werden die sozialen Relationen in der Schule auch durch Dominanz, Unterordnung und einer dem Wirtschaftssystem eigenen Motivation bestimmt. Schulen bekräftigen die rassische und sexuelle Identifikation und Ungleichheit.

Diese Schulen arbeiten nun nicht so sehr mithilfe von bewussten Lehrkräften die diese Ungleichheit fortsetzen wollen, sondern vielmehr durch die unbewusste Verbindung zwischen Schul- und Arbeitsbeziehungen. Genau wie in der Industrie besteht in der Schule eine vertikale Machtbeziehung und benutzt man externe Belohnungssysteme. Auch in der Schule existiert Jobfragmentation und bestimmte Schulen werden hoch und andere tief eingestuft oder bewertet. Schlussendlich produziert die Schule fügsame Schüler, aber auch Rebellen. Diese letzteren bilden allerdings eine Minderheit. Die Schule festigt also die ökonomische Ungleichheit: sie verändert sie nicht.

Dieselbe klassenbezogene Betrachtungsweise präsentieren Bourdieu und Passeron. Eigentlich wollen sie die strukturellen Determinanten ergründen, die die Elimination der Kinder aus einem der drei Unterrichtsniveaus (Primarschule, Mittelschule, Hochschule) zur Folge haben. Ihre Analyse beschränkt sich jedoch hauptsächlich auf die Hochschulen und ist deshalb begrenzter als die der oben erwähnten Autoren. Sie gehen davon aus, dass jede Klasse ein eigenes kulturelles Kapital produziert, das auf unterschiedliche Art und Weise an das Unterrichtsniveau anschliesst. Im universitären Unterricht benutzt man ein linguistisches Kapital, welches eine Fortführung des kulturelles Kapitals der gehobenen Klassen ist. Die soziale Klasse erschafft auf diese Weise einen ungleichen sozialen Abstand gegenüber der Schulkultur. Was

ist nun für den universitären Unterrichtsprozess typisch? In erster Linie verfügt der Diskurs des Professors über eine statutarische Autorität. Die Vorlesungen drücken einen bestimmten sozialen Abstand aus. An dritter Stelle ist die benutzte Sprache typisch für eine hohe Klasse, an deren Sprache sie auch besser anschliesst. Viertens stellen die Examen eine sichere Belohnung dar; genau wie im wirtschaftlichen Leben, wo jeder nach Verdienst belohnt wird. Auf diese Weise erscheint das Unterrichtswesen als eine Legitimation der dominanten Kultur (Bourdieu und Passeron, 1970: 133-178).

Wenn Studenten aus unteren Schichten in diesem System überleben, dann hängt dies von der subjektiven Hoffnung, die sie haben, und von ihren objektiven Chancen ab. Wenn eine grosse objektive Chance für die tieferen Klassen besteht, um zur Universität zu gelangen, dann wird auch ihre subjektive Hoffnung zunehmen. Das Examen stellt hierbei ein wichtiges Instrument dar, welches die Objektivität der Selektion garantieren soll. Das Examen wird nämlich die Leistungen der Studenten objektiv messen. Der Betrug bei dieser Auffassung liegt in der Tatsache, dass man in Examen Kriterien verwendet, die zwar nicht ausgesprochen werden, die aber eine Bevorteiligung der höheren Klassen beinhalten. Dies ist u.a. der Fall beim Sprachgebrauch, dem Akzent, dem Stil, der Aussprache, dem Satzbau, usw. in Dissertationen und Examen (Bourdieu und Passeron, 1970: 191-199).

Laut Bourdieu und Passeron (1970: 205-247) hat dies alles eine konservative Pädagogik in einem sozialen und politischen Konservatismus zur Folge. Die relative Autonomie der Schule erfüllt auf diese Weise eine doppelte Funktion; sie sorgt so für ihre eigene Erhaltung und für die der Gesellschaft. Sie schafft auf diese Weise den Eindruck, dass sie die privilegierten Klassen nicht bevorzugt. Jeder soll nach seinen Kapazitäten beurteilt werden. Privilegien sollen nicht erblich sein. Tatsächlich legitimiert die Autonomie der Schule dieses Trugbild. Eine 'laissez-faire'-Pädagogik nimmt in diesem Sinne am ehesten die Interessen der höheren Klassen wahr. Die Schule reproduziert auf diese Art und Weise die Gesellschaft.

4. WIE KANN CHANCENUNGLEICHHEIT REDUZIERT ODER AUS DER WELT GESCHAFT WERDEN ?

Ausgehend von den verschiedenen Problemstellungen und Erklärungen zur schulischen und gesellschaftlichen Chancenungleichheit werden natürlich eine Vielzahl verschiedener Bildungspolitischer Optionen formuliert. Die moralische Einstellung bestimmt also mehrmals die endlichen Vorschläge zur Amtsführung. Der grosse Unterschied besteht auch jetzt wieder zwischen einerseits der konservativ-liberalen Auffassung, in der Vererbbarkeit eine wichtige Rolle spielt, und den Egalitaristen, bei denen gesellschaftliche Faktoren einen grossen erklärenden Wert zuerkannt bekommen.

Die konservativ-liberale Einstellung glaubt, dass die intellektuellen Fähigkeiten der Menschen grösstenteils durch Vererbung determiniert werden. Die logische Schlussfolgerung hieraus ist, dass man den Dingen am besten ihren Lauf lässt. Grosse Eingriffe in das Unterrichtswesen haben wenig Sinn.

Im egalitaristischen Lager gibt es grössere Meinungsunterschiede. Gemässigte Egalitaristen wie Coleman haben keine allzu grossen Erwartungen: eine Reduktion der Ungleichheit ist möglich, allerdings nur in beschränktem Masse. Die Faktoren, die man innerhalb des Unterrichtswesens manipulieren kann, haben nicht so viel Einfluss auf die Chancenungleichheit. Der radikale Husen ist optimistischer. In der Schule kann man eine Anzahl von Massnahmen treffen. Diese genügen jedoch nicht, um Chancengleichheit zu realisieren. Bei dem sozialistisch inspirierten Jencks und den Marxisten Bowles und Gintis liegen die Erwartungen höher; Jencks ist seinen Erwartungen gegenüber jedoch kritischer eingestellt als Bowles und Gintis. Alle legen sie die Betonung mehr auf eine allgemeine Sozialpolitik, die sie im Verhältnis zur Schulpolitik für wichtiger halten. Welches sind die konkreten Vorschläge dieser fünf Auffassungen zur Schulpolitik ?

Jensen verteidigt die Vererbung der Intelligenz und er verwirft die Milieu-Interpretation. Da die Menschen ungleich geboren werden, ist der Glaube an die schulische Chancengleichheit ein falsche Vorstellung. Man hofft, dass man die Chancen für jeden egalisiert, indem man die Umgebung angleicht. Dies ist eine selbstgefällige Hoffnung (Jensen, 1972: 65; auch Herrnstein, 1973: 160; Eysenck, 1975: 53).

Darüberhinaus ist diese Hilfe für jeden, wie sie die Egalitaristen vorschlagen, fundamental ungerecht, meint Jensen. Die individuelle Freiheit und der freie Markt für Talente und Dienstleistungen wird hierdurch zerstört. Die Gefahr des Totalitarismus findet so ihren Weg in unsere Gesellschaft und die Freiheit wird vernichtet (Jensen, 1975: 70-71).

Da die menschliche Verschiedenheit eine Tatsache ist, muss in der Politik hiermit Rechnung getragen werden. Dies bedeutet, dass die Person als Individuum behandelt werden muss. Für das Unterrichtswesen impliziert das angepasste Curricula, didaktische Methoden und pädagogische Werte und Ziele für jeden Schüler. Natürlich müssen die Fähigkeiten des Schülers zuerst festgestellt werden, damit er so schnell wie möglich die angemessene Unterstützung bekommt. Hierfür sind Tests von grosser Bedeutung.

Bei Jensen steht das Individuum im Mittelpunkt, da er meint, dass das soziale Problem der Chancengleichheit erst dann auftaucht, wenn man Menschen als Mitglieder einer Klasse oder einer Subkultur behandelt. So entsteht ihm zufolge das Rassenproblem, wenn man eine Rassengruppe als Einheit mit einer anderen Rasse vergleicht. Was den I.Q. betrifft, so erzielen Schwarze z.Bsp. schlechtere Resultate als Weisse. Aber man darf nicht vergessen, dass bei Negern auch Menschen mit sehr grossen Fähigkeiten gefunden werden. Man muss also ein individuelles Belohnungssystem ausarbeiten, nie ein kollektives (Jensen, 1972: 158; 1975: 61-62).

Jensen (1972: 329) widersetzt sich deshalb auch einer unterschiedlichen Behandlung der Schüler aufgrund ihrer Rasse, Nationalität oder sozialen Klasse. Er verwirft die Segregation; aber er bemerkt schnell, dass man nicht denken soll, dass die Desegregation die Chancengleichheit möglich macht (Jensen, 1972: 51).

Eine gute Ausrüstung der Schule ist eine Frage der Gerechtigkeit; eine Lösung der Probleme ist sie auch nicht. Ausgleichende Diskrimination ist gut gemeint, aber schliesslich hat sie kein Resultat. Noch schlimmer, so Jensen (1975: 68-69), sie ist ungerecht. Wenn man Kinder in den Unterricht einfügt, um die Quoten pro Klasse und Rasse anzugleichen, dann läuft man Gefahr, Unbegabte aufzunehmen. Indem man unbegabten Chancen gibt, nimmt man sie den Begabten. Auf der

Grundlage dieser Denkweise entscheidet Jensen sich für eine Chancengleichheit, bei der man mit den Fähigkeiten der Individuen Rechnung trägt.

Coleman nimmt diese Denkweise nicht an. Er verwirft die Erbllichkeitstheorie und er glaubt an das Recht der Schwachen um gleiche Chancen im Unterricht zu bekommen. Allerdings hält er eine vollkommene Chancengleichheit für unmöglich. Sie ist ein erstrebenswertes Ziel, das jedoch nicht erreicht wird, indem man jeder Schule die gleiche materielle Ausrüstung gibt. Sinnvoll ist, wenn man sich um eine Integration der am meisten und am schwächsten Begabten sorgt (Coleman, 1971: 109). Darüberhinaus muss ein Kompensationsunterricht für die am meisten Benachteiligten eingerichtet werden. Auf lange Sicht versichern Untersuchungen keinen Erfolg. Diese Kompensationsprogramme haben wohl eine effektive Wirkung auf die folgenden Punkte: die Schüler entwickeln eine positive Haltung zur Schule und die Moral der Lehrkräfte steigert sich. Die Untersuchungen von O'Reilly bestätigen weiterhin, dass Kompensationsprogramme und Rassenintegration zusammen Vorteile für schwarze Schüler auf kognitiver Ebene haben. Hält man die Programme lang genug durch und umfassen sie einen grossen geographischen Raum, dann hat dies wiederum einen positiven Effekt (Coleman, 1971: 114-120).

Obschon Husen (1978: 197-200) eine eher radikalere Politik vorschlägt, so kann er doch mit bestimmten pädagogischen Vorschlägen Coleman's einverstanden sein. Sie verlangen eine Herabsetzung und Aufhebung von Aufnahmeprüfungen. Sie wollen eine Herausschiebung der Studienwahl, die Aufhebung der Unterscheidung zwischen dem allgemein bildenden und dem technischen Unterricht, und eine weniger spezialisierte Schulung in der Mittelschule und in der Hochschule. Der Unterricht muss individualisiert werden und die Schüler müssen zu einem aktiveren Verhalten in der Klasse angehalten werden.

Husen weitet diese Liste mit pädagogischen Verbesserungen noch aus. Er fordert rückbezogenen Unterricht und eine Reform der Lehrerausbildung. Die Lehrkräfte müssen sich der soziologischen Determinanten des Unterrichtswesens bewusst werden, damit eine individuelle Arbeitsweise dem sozialen Milieu eines jeden Schülers angepasst ist. Auch die Sprachbildung des Kindes muss frühzeitig in einem allgemeinen Kindergarten-System gefördert werden.

Darüberhinaus glaubt Husen (1978: 203), dass eine Politik zur Chancengleichheit im Unterrichtswesen nur dann sinnvoll ist, wenn sie parallel zu einer, die ganze Gesellschaft umfassende, Sozial- und Wirtschaftspolitik durchgeführt wird. Diese Fundamentalsoption wird jedoch von Husen kaum begründet, wobei er sich völlig von seinem Parteigänger Jencks, auf den Husen sich übrigens regelmässig bezieht, unterscheidet.

Jencks malt einen Sozialismus aus, der der ganzen Gesellschaft und auch der Schule seinen Stempel aufdrücken muss. Im Gegensatz zu Husen und Coleman geht er weit weniger auf die Schulpolitik ein; er behandelt vielmehr in erster Linie die Sozial- und Wirtschaftspolitik. Viele der pädagogischen Optionen von Jencks (1972: 257-260) findet man auch bei Coleman und Husen wieder.

So nimmt Jencks (1972: 72-75) u.a. keine genetisch oder sozial verursachte Ungleichheit an. Um dieses Problem zu lösen, schlägt er vor genetisch benachteiligte Kinder mit sozial bevorzugten Kindern zusammenzubringen (Rassenintegration). In Bezug auf das 'tracking' ist der Standpunkt von Jencks (1972: 108, 41) zweideutig. Untersuchungen geben keinen Hinweis darauf, ob diese Struktur bestimmten Schülern auf kognitivem Gebiet hilft oder nicht. Trotzdem verteidigt er die zufällige Gruppierung von Schülern in den Klassen, also nicht eine, die auf Basis von kognitiven Fähigkeiten geschieht. Ein dritter Weg bestände darin, die Aufnahmekriterien zu den Universitäten zu verändern. Bestimmte, benachteiligte Gruppen würden hierbei bevorzugt werden (Jencks, 1972: 159). Die Gleichschaltung der Mittelschulen hätte nicht diesen Effekt. Ein vierter Punkt betrifft die Finanzierung des Unterrichtswesens: alle Studenten müssten eben viel Geld bekommen. Er behauptet darüberhinaus, dass es ungerecht sei, wenn die 'Drop outs' das Studium der am meisten Begabten bezahlen müssten (Jencks, 1972: 37-39). Hier setzt er einen Schritt in die Richtung der Sozial- und Wirtschaftspolitik. Welches Ziel wird hier befolgt?

Das Hauptziel besteht in der Ausschaltung der Wettbewerbswirtschaft. Der Weg hierhin besteht in einer Planwirtschaft. Hierdurch muss man versuchen den wirtschaftlichen Wert der Berufe anzugleichen. Dies kann einigermaßen durch kollektive Verhandlungen im ökonomischen Leben erreicht wer-

den. Aber auch in den Familien muss hieran gearbeitet werden. Die Kinder müssen gleich behandelt werden. Dies würde mehr Effekt haben als eine Gleichschaltung in den Schulen, ist jedoch schwieriger zu verwirklichen. Man kann auch hieran arbeiten, indem man die Einkommen durch Progressivsteuer angleicht. Da dies jedoch im Widerspruch zur westlichen Eigentumsauffassung steht, wäre es besser, die Einkommen anzugleichen. Jencks (1972: 230-232) befürchtet zurecht, dass man hierfür nicht leicht eine demokratische Mehrheit finden wird. Schlussendlich sieht er als einzige Möglichkeit eine Bearbeitung der Mentalität der Jugendlichen, indem man 1) den Armen beibringt, dass sie ihre Situation nicht hinnehmen, und indem man 2) den Reichen beibringt, sich ihres hohen Einkommens zu schämen (Jencks, 1972: 265). Ob dies eine realistische Feststellung ist, wird durch die Tatsachen nicht bekräftigt.

Ist Jencks kritisch in Bezug auf Möglichkeit der Realisierung seiner Vorschläge, so stimmt dies nicht für Bowles und Gintis. Sie bewerten die Erreichbarkeit der wirtschaftlichen Gleichheit wesentlich positiver. Ihre marxistische These bezieht sich auf zwei Punkte: einerseits auf die revolutionäre Veränderung der ökonomischen Struktur und andererseits auf die Bearbeitung eines Klassenbewusstseins in Richtung dieser Revolution.

Um diese revolutionäre Veränderung zu ermöglichen schlagen sie drei Grundprinzipien vor. An erster Stelle muss der Sozialismus progressiv durchgesetzt werden. Praktisch bedeutet dies eine Verteidigung des sozialen Besitzes, eine partizipatorische Kontrolle über den Produktionsprozess der Arbeiter, eine zunehmende Gleichschaltung der Einkommen und eine Aufhebung der hierarchischen, wirtschaftlichen Beziehungen. Zweitens setzt der Sozialismus einen revolutionären Kampf voraus, der sich auf das tägliche soziale Leben bezieht; dies bedeutet allerdings nicht, dass es Terrorismus und blutige Kämpfe geben muss. Drittens halten Bowles und Gintis (1976: 282-284, 14) den Klassenkampf für das Organisationsprinzip des Sozialismus.

Diese Veränderung kann allerdings nicht verwirklicht werden, ohne dass man den Menschen ein Klassenbewusstsein beibringt, in dem es keinen Platz für rassische oder andere Unterdrückung gibt. Das Problem besteht darin, dass all dies

in einer kapitalistischen Gesellschaft verwirklicht werden muss, in der der Mythos besteht, dass Ungleichheit gut, gerecht und unvermeidlich ist (Bowles und Gintis, 1976: 249).

In diesem Veränderungsprozess hat die Schule eine Aufgabe. Es ist nämlich eine Utopie, wenn man glaubt, dass die Schule diese Chancengleichheit bewirken könnte. Ohne soziale und ökonomische Veränderungen ist diese Aktion fruchtlos. Für das Unterrichtswesen wird eine partizipatorische Machtstruktur vorgeschlagen, an der die Lehrkräfte, die Schüler, die Eltern und die Menschen aus der Nachbarschaft teilnehmen. Zweitens muss man den Kindern die Ehrfurcht vor der Wirtschaftsdemokratie beibringen. Drittens müssen die Schüler zur Persönlichkeitsentwicklung, zu interpersönlichen Beziehungen, und zur Anerkennung der sozialen Autorität erzogen werden. Dies bedeutet, viertens, dass man ihnen die Wechselbeziehung zwischen dem wirtschaftlichen Leben und dem pädagogischen Geschehen bewusst macht. Auf diese Weise wird in den Schulen an einem Klassenbewusstsein gearbeitet. An fünfter Stelle wollen Bowles und Gintis (1976: 287, 249-270) eine kurz- und eine langfristige Aktion durchführen. Hierin haben sie u.a. den freien Zugang zu gleich welchem Unterricht, die Freiheit in der Klasse, die Desegregation, usw. aufgenommen.

Schlussfolgernd kann man feststellen, dass bei den Egalitaristen eine Politik zur Chancengleichheit von einer Schulpolitik zur Sozial- und Wirtschaftspolitik wird, wenn die Forscher sich einem marxistischen Kollektivismus zugehörig fühlen.

5. UNTER WELCHEN BEDINGUNGEN IST CHANCENGLEICHHEIT MOEGLICH ?

Auf der Grundlage der vorangegangenen Feststellungen kann jetzt die Ausgangsfrage von neuem gestellt werden: d.h. unter welchen Bedingungen ist Chancengleichheit möglich ? Es ist inzwischen deutlich geworden, dass diese Frage nicht bedingungslos beantwortet werden kann.

Der Inhalt des ethischen Problems der Chancengleichheit stellt ein erstes grosses Problem dar. Es werden drei

wichtige Varianten unterscheiden. Die erste ist die konservativ-liberale Auffassung. Diese behauptet, dass jedes Individuum in Bezug auf seine individuellen Fähigkeiten die Möglichkeit geboten bekommen muss, einem passenden Unterricht zu folgen. Faktoren, die sich nicht auf die Intelligenz beziehen, dürfen kein Grund sein für eine Einschränkung der Unterrichtsmöglichkeiten. Die zweite Auffassung ist eine gemässigte egalitaristische. Soziale Ungleichheit ist ein verwerfliches Phänomen, das in ihren Augen jedoch nicht ausgemerzt werden kann. Es muss das Ziel jeder Politik sein, die soziale Ungleichheit, und nicht nur die individuelle Ungleichheit, zu reduzieren. Hierzu kann die Schule beitragen. Dies ist allerdings keine ausreichende Bedingung für eine Veränderung. Man muss auch dafür sorgen, dass die Gerechtigkeit im wirtschaftlichen und sozialen Leben Fuss fasst.

Der extreme oder 'erlösende' Egalitarismus (John Rawls) - das dritte Prinzip - verwirft gleichermassen die soziale Ungleichheit, aber er optiert für eine totale soziale Gleichheit, die er auch für realisierbar hält. Die schulische Chancengleichheit ist eine ethische Pflicht, aber sie allein ist noch nicht ausreichend. Ohne wirtschaftliche Gleichheit ist schulische Gleichheit nicht möglich. Es handelt sich hier um ein Plädoyer für die klassenlose Gesellschaft.

Diese ethischen Prinzipien leben in den westlichen Demokratien und sie werden von Psychologen, Soziologen und Wirtschaftswissenschaftlern verteidigt. In diesem Sinne sind die Forscher die Wortführer eines bestimmten Ideals, welches von bestimmten sozio-ökonomischen Kategorien, politischen Parteien, Kirchen, Druckgruppen, usw. verteidigt wird. Ihre Arbeit ist demgemäss ein Produkt ihrer Gesellschaft.

Hiermit ist das Problem allerdings noch nicht gelöst. Diese ethische Norm muss bei den Forschern sichtbar gemacht werden. Auch in diesem Stadium der Untersuchung findet man verschiedene Interpretationen der ethischen Ideale. Auch hier existieren zwei Probleme. Zuerst trifft der Forscher eine Wahl zwischen schulischer Chancengleichheit einerseits und globaler sozio-ökonomischer Gleichheit andererseits. Die konservativ-liberalen Forscher und die gemässigten Egalitaristen schenken dem ersten Problemkreis mehr Beachtung; die extremen Egalitaristen stellen eher die Frage nach der sozio-

ökonomischen Chancengleichheit. Ein zweites Problem besteht in der Wahl der Input- und/oder Outputseite der schulischen Chancengleichheit. Die Inputseite wird häufiger studiert, die Outputseite allerdings seltener. Jedes der drei ethischen Modelle behandelt beide Aspekte, jedoch nicht auf dieselbe Art und Weise. Der konservativ-liberale Standpunkt analysiert in erster Linie den Input der Individuen; die Egalitaristen nehmen neben dem individuellen Input auch den Beitrag der Schule und der Gesellschaft in ihre Analyse auf. Die Konservativ-Liberalen und die gemässigten Egalitaristen beobachten an der Outputseite die Resultate am Ende der Schulung; die extremen Egalitaristen untersuchen vor allem den Zusammenhang von Ungleichheit im wirtschaftlichen Leben, im Unterrichtswesen und dem anderen sozialen Input.

Die Fragestellung der Forscher zum Problem der Chancen(un)gleichheit ist nicht nur verschieden; sie suchen auch nach anderen Erklärungen. Das Untersuchungsmodell der konservativ-liberalen Auffassung geht davon aus, dass die Vererbung der einflussreichste Determinant der Chancengleichheit ist und diesen Standpunkt wollen sie andauernd bestätigen. Die Egalitaristen verwerfen dieses Modell und sie glauben, dass Chancengleichheit grösstenteils durch sozio-ökonomische Faktoren begründet werden kann. Was diesen Variablen nicht zugeschrieben werden kann, wird dann durch die Vererbung erklärt. Zwei Modelle können hier unterschieden werden. Das erste Modell - welches von den gemässigten Egalitaristen benutzt wird - beobachtet den Einfluss der Familie, der Nachbarschaft und der Schule. Das zweite Modell - die extremen Egalitaristen - untersucht das Problem auch ausserhalb der Schule und der Familie. Die politische und wirtschaftliche Struktur ist für sie einflussreicher.

Die politischen Konsequenzen der drei Modelle sind sehr verschieden. Einerseits hat man das 'laissez-faire' der Konservativ-Liberalen. Andererseits wird eine sehr stark sozialisierende Schulpolitik von den gemässigten Egalitaristen vorgeschlagen. Die extremen Egalitaristen vertreten eine totalitäre Wirtschaftspolitik.

Die wissenschaftliche Forschung ist auf diese Art und Weise ein Spiegelbild einer Anzahl Ideologien der westlichen Gesellschaft. Obschon es deutlich ist, dass die Erfahrungen des einen Modells eine Kritik des anderen darstellen, so wird

doch klar, dass psychologische und soziologische Untersuchungen ohne Probleme zur Legitimation eines bestimmten ethischen Ideals verwendet werden können. Nicht nur ein ethisches Ideal wird durch diese Untersuchung legitimiert, sondern auch die bestehende Unterrichtsstruktur. Das noch immer weit verbreitete, dreiteilige Schulsystem findet Argumente im Vererbungsmodell, aber auch - wenn auch weniger - im Milieu-Modell. Das dreiteilige Schulsystem erlaubt es nämlich schon frühzeitig, die Individuen für den angebrachten Platz innerhalb der Schule auszuwählen. Darüberhinaus ist es so, dass auch in diesem System die Bildung der Lehrkräfte, das Verhältnis zu den Eltern und zur Nachbarschaft, usw. entwickelt werden können. So wird auch eher die Chancengleichheit garantiert.

Die Gesamtschule bekommt wissenschaftliche Unterstützung vom Milieu-Modell. Die Schüler werden hier nicht mehr auf der Grundlage sozialer Kennzeichen getrennt. Sie kommen zusammen in dieselben Klassen und sie bleiben den wichtigsten Teil der Fächer zusammen. Aber auch hier kann man sich auf das Vererbungsmodell berufen. In den höheren Klassen nehmen die Schüler in diesem Unterrichtssystem Spezialisierungen, die sie auf die Hochschule vorbereiten oder aber nicht. 'Streaming' wird in sehr vielen 'comprehensive schools' toleriert (Jencks, 1972: 34; Ford, 1973).

Die Antwort auf die Frage 'unter welchen Bedingungen ist Chancengleichheit möglich?' ist also nicht einfach zu finden. Einige Punkte können jedoch wohl als notwendige Bedingungen genannt werden, wenn sie vielleicht auch nicht ausreichen um Chancengleichheit zu realisieren. Hier wird ein gemässigt egalitärer Standpunkt eingenommen.

An erster Stelle muss in der Gesellschaft die Ueberzeugung vorhanden sein, dass schulische Chancengleichheit eine ethisch verantwortbare Forderung ist und dass diese Forderung auch zu einem gewissen Masse verwirklicht werden kann. Das Vererbungsmodell hat sehr viel Eindruck gemacht und es geniesst ein grosses Ansehen (Urbach, 1974). Trotzdem wurde es in einigen Punkten wissenschaftlich angefochten (siehe auch Eckland, 1983). Die neuen Schätzungen von Jencks (1980) leugnen die Wirkung der Vererbung nicht; sie reduzieren sie nur auf ein Niveau, auf dem Eingriffe der Gesellschaft nicht ausschliesslich vom 'genetic engineering' kommen

müssen, sondern auch zu einem grossen Teil vom 'social engineering'. Auf die Gesellschaft im allgemeinen und auf die Schule im besonderen einzuwirken ergibt also einen Sinn.

An zweiter Stelle muss der politische Wille bestehen, um dieses Ideal in der Schule oder in einer grösseren sozio-ökonomischen Struktur zu realisieren. Dies ist allerdings sehr schwierig, da es in einem demokratischen System nur selten geschieht, dass eine Partei für längere Zeit die Macht in Händen hält. Die Möglichkeiten, um ein ethisches Ideal in politische Praxis umzusetzen, sind also beschränkt. Dieses Problem wird z.Bsp. sehr gut durch den Streit verdeutlicht, der um die Erneuerung der Mittelschule entstanden ist. Neben dem klassischen, dreiteiligen System wurde in verschiedenen Ländern (England, Belgien, Bundesrepublik Deutschland) ein erneuerter Unterricht eingeführt. So werden die Verteidiger des klassischen und des erneuerten Unterrichts zufrieden gestellt. Darüberhinaus wird die Erneuerung nicht immer bis zur äussersten Konsequenz durchgeführt. 'Streaming' ist in diesem System nicht ausgeschlossen. Mit anderen Worten, das dreiteilige System wird in den erneuerten Unterricht eingebaut. Dies ist politisch äusserst funktionell. Die konservativ-liberale Richtung kann ihren Standpunkt beibehalten; sie haben vielleicht auf dem Gebiet der globalen Struktur Zusagen gemacht, aber in der Praxis bleiben die Fähigkeitsgruppen von früher bestehen. Die Egalitaristen sind zufrieden, weil sie die alte Struktur durch eine neue ersetzen konnten. Die beiden politischen Formationen können ihre Basis zufrieden stellen.

Drittens muss der politische Wille über die wirtschaftlichen Mittel zur Durchsetzung der schulischen Chancengleichheit verfügen. Wenn man die Analyse der Egalitaristen als verhältnismässig ansehen kann, d.h. dass mehr Kinder durch eine bessere Unterstützung zu einer effizienteren Nutzung ihrer Talente gebracht werden können, dann hat das notwendigerweise eine Umverteilung der wirtschaftlichen Mittel zur Folge. Traditionsgemäss verwendet man mehr Geld auf die besseren Schüler. Eine Umverteilung wäre hier von Nöten. Es müsste mehr in die Benachteiligten investiert werden. Dies würde bedeuten, dass den Bevorzugten etwas fortgenommen würde. Die Frage ist nun, ob sie auf diese Umverteilung nicht reagieren werden. Für die extremen Egalitaristen stellt dies kein Problem dar, da die Umverteilung eventuell durch eine

revolutionäre Gruppe aufgezwungen werden könnte. In einer gemässigt egalitaristischen Auffassung wird dieses Ziel nicht angestrebt, da es den völligen Verlust der Freiheit zur Folge hätte. Das Problem wird also immer wieder darin bestehen, in welchem Masse die Gesellschaft bereit ist, ihre wirtschaftlichen Mittel zugunsten der Benachteiligten umzuverteilen.

Eine vierte Bedingung bestände in der Veränderung des Familienklimas der Benachteiligten. Angesichts des privaten Charakters der Familie ist dies ein schwieriges Arbeitsfeld. Darüberhinaus hat Melvin Kohn gezeigt, dass die Arbeitssituation die Familienbeziehungen bestimmt (Bowles und Gintis, 1976: 144). Wenn in unserer kapitalistischen Gesellschaft die Arbeitsbeziehungen nicht verändert werden, dann werden sich die Familienbeziehungen vielleicht auch nicht ändern. Hier stösst man selbstverständlich auf zwei bedeutende Widerstände. Eine der Möglichkeiten zur Beeinflussung der Familie ist die Nachbarschaftsarbeit, bei der sich die Schule, die Familie und die Nachbarschaft begegnen.

Unmittelbar kann die Familiensituation wohl dazu herangezogen werden die Chancengleichheit in der Schule zu verbessern. Indem man Schuler aus unterschiedlichen Milieus zusammenbringt, entwickeln benachteiligte Kinder Erwartungen, aufgrund deren sie länger studieren werden.

Ein fünftes Arbeitsfeld ist die Schule und die Klasse. Obschon dies organisatorisch einfach ist, darf man hier von keine Wunder erwarten. Die Zweifel Colemans hierzu sind wohl bekannt. Die Erneuerung des Mittelschulunterrichts wird häufig als die Lösung angesehen. Die Forschungsergebnisse sind jedoch widersprüchlich (Halsey, 1973; Ford, 1969). Kompensationsunterricht wird von einigen als wenig nützlich angesehen (Jensen, Coleman z.Bsp.). Chazan u.a. (1973) sehen jedoch in vielen Punkten die Vorteile dieses Unterrichts. Von Bedeutung ist auch die Bildung des Lehrkörpers, auch wenn sie nicht notwendigerweise die schulische Chancengleichheit garantiert.

Schulische Chancengleichheit ist eine häufig genannte Forderung in der westlichen Gesellschaft. Sie wird nicht einfach zu realisieren sein; dies aufgrund der reproduzierenden Kraft der Gesellschaft und der Mehrdeutigkeit des Begriffes der Chancengleichheit. Nützlich wäre vielleicht eine

gründliche ethische Reflektion. Es bleibt jedoch zweifelhaft, ob diese direkt den politischen Willen beeinflussen wird. Die Gesellschaft ist nicht auf grosse Veränderungen vorbereitet.

Jef VERHOEVEN

SAMENVATTING

RECHTVAARDIGHEID EN KANSENONGELIJKHEID IN HET ONDERWIJS. VERANDERENDE RECHTVAARDIGHEIDSOPVATTINGEN IN HET ONDERWIJS EN HET ONDERWIJSSOCIOLOGISCH ONDERZOEK.

In deze bijdrage wordt aangetoond dat het vanuit het sociologisch onderzoek niet mogelijk is om een éénduidig antwoord te geven op de vraag 'onder welke voorwaarden is kansengelijkheid in het onderwijs in het bijzonder en de samenleving in het algemeen mogelijk?'. Om deze vraag te beantwoorden moet men rekening houden met de volgende vier factoren, nl. 1) de ethische opvattingen over rechtvaardigheid en kansengelijkheid, 2) de indicering van deze opvattingen, 3) het verklaringsmodel en 4) de voorgestelde beleidsmaatregelen.

Drie belangrijke opvattingen over kansengelijkheid worden in de analyse opgenomen. Ten eerste, de conservatief-liberale opvatting. Deze stelt dat elk individu volgens zijn individuele bekwaamheden kansen moet krijgen om aangepast onderwijs te genieten. Intelligentievreemde factoren mogen geen reden zijn voor een beperking van de onderwijskansen. De tweede opstelling is het gematigd egalitarisme. Sociale ongelijkheid is een verwerpelijk fenomeen, maar kan in hun ogen niet worden uitgeroeid. Het moet de bedoeling van de beleidvoerders zijn de sociale ongelijkheid en niet enkel de individuele ongelijkheid te verminderen. Daartoe kan de

school dienen. Dit is nochtans geen voldoende voorwaarde voor een verandering. Men moet ook in het economisch en sociaal leven de rechtvaardigheid trachten te vestigen. Het extreem of 'verlossend' egalitarisme, het derde principe, verworpt evenzeer de sociale ongelijkheid, maar opteert meteen voor een totale sociale gelijkheid en ziet dit ook als haalbaar. Werken aan schoolse kansengelijkheid is een ethische plicht. Dit volstaat nochtans niet. Zonder economische gelijkheid is gelijkheid in de scholen niet mogelijk. Dit is een optie voor een klassenloze maatschappij.

Aangezien er grote verschillen bestaan in de probleemstelling van de drie strekkingen, zijn er ook sterke verschillen te bespeuren op het vlak van de indicering, de verklaring van de kansenongelijkheid en het voorgestelde beleid. Deze onderzoeken kunnen dan ook gemakkelijk worden aangewend ter legitimatie van een bestaande onderwijspolitiek of van een nieuw beleid.

Op basis van het voorhanden onderzoek kan de vraag naar de sociale voorwaarden van schoolse kansengelijkheid dus niet ondubbelzinnig beantwoord worden. Vanuit een realistisch gematigd egalitaristisch standpunt kunnen een aantal voorwaarden voorgesteld worden. Zij zullen echter niet voldoende zijn om kansengelijkheid te bereiken. Een ethische reflectie en opvoeding zijn hiervoor noodzakelijk.

LITERATURVERZEICHNIS

BARNESLEY, John H. (1972) The Social Reality of Ethics. The Comparative Analysis of Moral Codes. London and Boston: Routledge and Kegan Paul.

BERTRAM, Hans (1981) Sozialstruktur und Sozialisation. Zur Mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

BOURDIEU, Pierre (1973) 'Cultural Reproduction and Social Reproduction', pp. 71-112 in R. Brown (ed.), Knowledge, Education, and Cultural Change. London: Tavistock Publications.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1964) Les Héritiers. Les étudiants et la culture. Paris: Les Editions de Minuit.

BOURDIEU, Pierre et Jean-Claude PASSERON (1970) La Reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris: Les Editions de Minuit.

BOWLES, Samuel and Herbert GINTIS (1976) Schooling in Capitalist America. Educational Reform and Contradictions of Economic Life. New York: Basic Books, Inc., Publishers.

BOWMAN, Mary (1975) 'Education and Opportunity: Some Economic Perspectives', Oxford Review of Education, 1(1): 73-84.

CAIN, Glen O. and Harold W. WATTS (1970) 'Problems in Making Policy Inferences from the Coleman Report', American Sociological Review, 35(2): 228-249.

CHAZAN, Maurice (ed.) (1973) Compensatory Education. London: Butterworths.

COLEMAN, James S. (1971) 'Increasing Educational Opportunity: Research Problems and Results', pp. 104-121 in S.M. McMurrin (ed.), The Conditions for Educational Equality. Lexington: Heath Lexington Books.

COLEMAN, James S. (1972) 'The Evaluation of Equality of Educational Opportunity', pp. 146-167 in F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

COLEMAN, James S. (1973(1968)) 'The Concept of Equality of Educational Opportunity', pp. 28-44 in J. Raynor and J. Hardin (eds.), Equality and City Schools. Readings in Urban Education. Vol. 2. London: Routledge and Kegan Paul, The Open University Press.

COLEMAN, James S. (1975) 'What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'?', Oxford Review of Education, 1(1): 27-29.

ECKLAND, Bruce K. (1983) 'Does IQ Mean Anything Anymore?', Contemporary Sociology, 12(1): 15-17.

EYSENCK, H.J. (1975) 'Equality and Education: Fact and Fiction', Oxford Review of Education, 1(1): 51-58.

FORD, Julianne (1973(1969)) 'Social Class and the Comprehensive School', pp. 275-285 in H. Silver (ed.), Equal Opportunity in Education. A Reader in Social Class and Educational Opportunity. London: Methuen and Co Ltd.

GORDON, Edmund W. (1972) 'Toward Defining Equality of Educational Opportunity', pp. 423-434 in F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

HALSEY, A.H. (1973(1963)) 'Expansion and Equality', pp. 205-208 in H. Silver (ed.), Equal Opportunity in Education. A Reader in Social Class and Educational Opportunity. London: Methuen and Co Ltd.

HALSEY, A.H. (1975) 'Sociology and the Equality Debate', Oxford Review of Education, 1(1): 9-23.

HANUSHEK, Eric A. and John F. KAIN (1972) 'On the Value of Equality of Educational Opportunity as a Guide to Public Policy', pp. 116-145 in F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

HERNSTEIN, Richard J. (1973) I.Q. in the Meritocracy. London: Allen Lane.

HUSEN, Torsten (1978(1975)) Sociale Factoren in het Onderwijs. Gelijkheid van Kansen in het Onderwijs in het Perspectief van Onderzoeksresultaten (translation of Social Influences on Educational Attainment). Groningen: Wolters-Noordhoff.

HUSEN, Torsten (1979) The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Society. Oxford: Oxford University Press.

JARRETT, James L. (1971) 'The Meanings of Equality', pp. 3-33 in S.M. McMurrin (ed.), The Conditions for Educational Equality. Lexington: Heath Lexington Books.

JENCKS, Christopher et al. (1972a) Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Harper and Row, Publishers.

JENCKS, Christopher S. (1972b) 'The Coleman Report and the Conventional Wisdom', pp. 69-115 in F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

JENCKS, Christopher S. (1972c) 'The Quality of the Data Collected by the Equality of Educational Opportunity Survey', pp. 437-512 in F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

JENCKS, Christopher (1980) 'Heredity, Environment and Public Policy reconsidered', American Sociological Association, 45(5): 723-736.

JENSEN, Arthur R. (1972) Genetics and Education. London: Methuen and Co Ltd.

JENSEN, Arthur R. (1973) Educability and Group Differences. London: Methuen and Co Ltd.

JENSEN, Arthur R. (1975) 'The Price of Inequality', Oxford Review of Education, 1(1): 59-71.

KRAPP, Andreas (1975) 'Zur Dimensionalität des Begriffs Chancengleichheit', Jahrbuch für Empirische Erziehungswissenschaft: 126-149.

MOSTELLER, Frederick and Daniel P. MOYNIHAN (eds.) (1972) On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

MOSTELLER, Frederick and Daniel P. MOYNIHAN (1972) 'A Path-breaking Report', pp. 3-66 in F. Mosteller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

PERRENOUD, Philippe (1978) 'Les Politiques de Démocratisation de l'Enseignement et leurs Fondements Idéologiques. Esquisse d'un cadre théorique', Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 4(1): 131-179.

SMITH, Marshall S. (1972) 'Equality of Educational Opportunity: The Basic Findings Reconsidered', pp. 230-342 in F. Mos-teller and D.P. Moynihan (eds.), On Equality of Educational Opportunity. New York: Vintage Books.

URBACH, Peter (1974) 'Progress and Degeneration in the 'IQ Debate' (I) (II)', British Journal of Philosophy of Science, (25), 99-135, 235-259.

WARNOCK, Mary (1975) 'The Concept of Equality in Education', Oxford Review of Education, 1(1): 3-8.

Verhoeven, Jef (1984) Gerechtigkeits- und Chancengleichheit im Schulwesen - Gerechtigkeitsauffassungen im Wandel sozialer Rahmenbedingungen schulischer Erziehung. Politica, 34 (1), 13-56

FEDERALISME EN ONDERWIJSBELEID DE WESTDUITSE ERVARING

"Der Föderalismus ist nichts anderes als das deutsche Prinzip. Wem es also mit der deutschen Aufgabe ernst ist, der muss sich dem Föderalismus zuwenden, oder er versteht sich selbst nicht".

Constantin Frantz

1. Het dilemma van de bevoegdheid

Volgens de Westduitse grondwet hebben de Bond en de deelstaten eigen parlementen, regeringen, bestuursverheden, gerecht, eigen rechtsorde en financiële zelfstandigheid. De Bonds- en de deelstaatbevoegdheden zijn verdeeld. Om de deelstaatregeringen op Bondsniveau te laten participeren, werd grondwettelijk de Bondsraad ingericht, als tegenhanger van de Bondsdag, het rechtstreeks verkozen parlement. De Bondsraad bestaat namelijk uit vertegenwoordigers van de deelstaatregeringen. Tegen zijn wil in kan het grootste deel der wetten niet in de Bondsdag aangenomen worden.

Het onderwijsbeleid valt onder de bevoegdheid van de deelstaten. Uiteraard is het echter nodig dat er een minimum aan éénvormigheid bestaat wat betreft onderwijsbeleid tussen de deelstaten van een federale bond. Gebrek aan éénvormigheid ten aanzien van bv. de duur van de opleiding en het niveau van de bezoldiging van leerkrachten zou invloed kunnen hebben op de vraag en het aanbod aan leerkrachten in deze deelstaten. De Westduitse Bondsregering stond dan ook (in het begin van de jaren zeventig) een voor de gehele Bondsrepubliek geldende éénvormige opleiding en bezoldiging voor. Er bestonden op dat ogenblik namelijk grote historisch gegroeide verschillen dienaangaande (1).

De vormingscommissie van de Duitse Onderwijsraad had het '*structuurplan voor het vormingswezen*' (2) uitgewerkt, een ideaalconcept voor het vormingswezen, waarin een interessante inhoudelijke en structurele vulling voor deze éénvormig uit te bouwen leerkrachtenopleiding een plaats kreeg (3). Men voerde namelijk het '*Stufen-*'begrip in ('*onderwijsniveau*'),